

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА“

Автореферат

на дисертационен труд

на тема:

**„Качествено образование на учители и
интегрирането на социални и професионални
умения“**

Докторант:
Хараламбия Люта

Научен ръководител:
проф. д-р Весела Гюрова

2021

София

Дисертационният труд е в обем от 228 страници. Структуриран е в: анотация, увод, четири глави, заключение и изводи, приноси и приложение с представена фактологична част при анализа, обсъждането и обобщаването на направените изследвания. Резултатите от проучването са отразени в 19 таблици в основния текст и 15 диаграми и 2 схеми за формиращата система в експеримента. Библиографията на литературните източници отразява 77 автори на латиница.

Докторският труд е апробиран на заседание на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ във ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“ на 02.07.2021.г. и е придвижен към официална защита с предложение за научно жури, утвърдено със заповед на Ректора на СУ РД 38-380/21.07.2021.

Съдържание

АКТУАЛНОСТ НА ПРОБЛЕМА	4
1.ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИЯТА	8
Глава първа. Теоретична постановка на проблема	8
1.1. Същност на взаимоотношенията учител - учащ се проблеми и процеси на взаимодействие за създаване на социални умения	8
1.2. Професионални умения на учителя – същност на понятието качествено образование .	9
1.3. Учители и възрастни учащи се - промени в обществото и технологични обучения . .	11
1.4. Вдъхновение и личност	14
1.5. Педагогика за по-възрастни и по-малки учащи се и професионални рискове	16
1.6. Образование на учители - етапи на обучение на учители	18
1.7. Качество на образованието	21
1.8. Педагогически умения и качество на образованието	23
Глава втора. Параметри на изследователската програма	26
2.1. Методология хипотеза и задачи, изследователски въпроси	26
2.2. Инструменти за изследване	28
2.3. Процедури на изследване	31
2.4. Етика и проблеми	32
2.5. Демография	32
2. ОСНОВНИ РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕТАПИТЕ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ	34
Глава трета. Анализ на резултатите в изследването	34
3.1. Описателна статистика	34
3.2. Допълнителни променливи и влиянието върху професионалното развитие	36
3.3. Инференциална статистика - обобщение на популацията от изследователските проби	39
3. ДИСКУСИЯ И ИЗВОДИ	42
Глава четвърта. Дискусия и технологичен дизайн	42
4.1. Обсъждане на качествени резултати от изследването	42

4.2. Дизайн на моделната системата от средства, използвани за усъвършенстването на социалните и професионални умения	54
4.3. Изводи	59
4. 4. Визия за бъдещи изследвания	61
ПРИНОСИ	62
СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ	63

1. Актуалност на проблема

В зависимост от нивото на културно и инфраструктурно развитие на дадена държава и наличието на персонал, позицията на учителя може да бъде заета от други специалности. Например гимназиалните учители в Гърция са обучени специалисти в определена и различна наука, освен в педагогиката. Образованието се третира като допълващо към тяхната учебна програма и основният акцент е върху тяхната официална дисциплина (Williamson & Clevenger-Bright, 2008). В други слабо развити селски райони, образованието като услуга може да се осъществява от духовенството или от друг необучен за тази цел възрастен. За специалните общности, каквито са имигрантските лагери, образованието може да се извършва от социални работници или от семейството на детето. Независимо от обучението на педагога, трудностите, с които трябва да се справи, се считат за сходни в различните институции. Тези трудности произтичат от взаимодействието между преподавател и ученик и се отнасят главно до уменията, които един опитен учител трябва да притежава, за да бъде успешен (Саена, 2011).

Тези умения, често наричани компетенции, са разделени в четири основни аспекта, в зависимост от ролята на преподавателите. Първо е фокусът върху качеството и ефективността на дадената инструкция. Това е свързано с нивото на ангажираност, както и яснотата на инструкциите, дадени от учителя на ученика. Конкретните задачи и теми изискват индивидуален подход. По същия начин специалните ученически групи също могат да призват за специфичен подход. За да преподава ефективно тогава, учителят трябва да владее отлично обучението. Това се отнася до нивото на владене на ученето, което човек притежава, независимо от неговия образователен опит (Olson, 1999). Това е аспект, предназначен да обясни и да съдържа отношението към придобиване на нови знания. Знанието винаги се развива и променя, често се разглежда като ангажимент за цял живот. Следователно добрият учител винаги трябва да бъде добър ученик, винаги в търсене на нови знания (Barkley & Bianco, 2006). Това отношение към знанието е от първостепенно значение при създаването на истински култивиран човек и е различно от стерилното общуване и обмяна на информация.

Този основен набор от насоки за ролята на учителите, е предложен в днешния контекст като научаване как да се работи в групи, които могат да доведат до продуктивен член на

обществото (Sullo, 2001). Умение, което е особено важно за съвременното общество, е овладяването на информационните технологии. Владеенето на такова умение е двустранно. Първо, опитният потребител на технологията трябва да използва този инструмент, за да си помогне в работата, но и също така трябва да знае границите му. Второ, има нужда от критична обработка и изхвърляне на информация, която може да бъде излишна или ненадеждна. Това е особено важно, когато сте изправени пред огромен обем информация, която е лесно достъпна.

За всички образователни контексти най-важен аспект е дисциплината. Факторът на образователната дисциплина се отнася до трудовата етика на учителя и ученика и прилагането на правила от преподавателя - специалист, както и до интернализирането и съобразяването с тези правила от ученическото тяло (Brooks, 1985). Традиционно, тези правила се налагат чрез прилагане на физическо насилие, наречено „телесно наказание“. Физическото наказание е изоставено и не се използва в повечето страни от западния свят с малки изключения.

Предпочитаният в момента метод на наказание, който се използва е задържането и освобождаването от приятни дейности. Докато тактики, каквото е телесното наказание, които разчитат на прилагане на аверсивен стимул, положителното наказание (въвеждане на неприятен стимул), както и на показването на наказанието, за да се обезсърчи нарушаването на правилата от други ученици, в съвременната практика се основава на отрицателно подсилване, т.е. премахване на приятен стимул. Въпреки че техниките за отрицателно подсилване са по-малко строги в сравнение с положителното наказание, те се считат за по-хуманни и еднакво ефективни. Насилието в класната стая се разглежда като разрушително за учебния процес и може да навреди на създаването на условия за доверие между ученика и учителя. Освен това, въвеждането на аверсивен стимул, макар и да вдъхва страх в другите ученици, е стресор както за учениците, така и за учителя. Очаква се учителят да уважава своите ученици и телесното наказание действа неблагоприятно за това състояние. Училищните институции в източна Азия функционират предимно при строги и стриктни правила. Уважението и спазването на правилата е първият закон при образованието в японските училища. Това се отразява на прилагането на правила като носенето на училищни униформи. Дисциплинираният ученик, в източноазиатската училищна система, е добър ученик (Hinsley & Kempler, 2000).

По-големите класни стаи обикновено изискват по-високо ниво на ред. Непокорната класна стая е среда, в която учениците трябва да положат значителни усилия, за да поддържат вниманието си и да участват в ученето. Някои ученици могат да се държат по невъзпитан начин, за да привлекат вниманието. Преподавателят се насърчава да игнорира такова поведение до момента, в който ученикът не започне активно да разстройва класната стая. От този момент експулсирането се предпочита пред телесното наказание. В класически условия, е по-добре да се извлече отрицателния стимул от класната стая, отколкото да се въведе и замени с аверсивен. Друг страничен ефект от положителното наказание е, че евентуално може да набеди и вземе под прицел извършителя на нежеланото поведение, вместо самото поведение. С други думи, конкретният ученик може да стане жертва и да бъде етикетирани от образователната система (и членовете на класната стая) като дестабилизиращ елемент, вместо само неговото поведение. По този начин образованието на споменатия ученик е ефективно прекратено, а останалите ученици смятат ученика за вреден и го идентифицират като поведението, което проявява. По този начин поведението се счита за неутрално, а ученикът за лош (Skinner, 1953).

От друга страна, върховите постижения и спазването на правилата от примерните ученици, трябва да бъдат положително засилени в класната стая, както и в училището. Такъв ученик трябва да бъде похвален публично за своите усилия и постижения. Има обаче някои случаи, при които примерният ученик може да бъде жертва на училищната среда, която се възприема като съдържаща и несправедлива. В този случай, ученикът може да се разглежда като член на образователното тяло, което предава ученическото тяло. За да се избегне развитието на тази токсична среда, училищата се организират с помощта на модели и примери, които култивират свободата на словото и сътрудничеството между учители и ученици (Oancea, 2014).

Най-разпространеният модел, прилаган, поне в САЩ, е моделът на Sudbury за демократично образование. Този модел работи върху убеждението, че демократичната власт е по-ефективна от диктаторската власт, която действа върху потисничеството и конфликта. Когато правилата се изпълняват от двете страни, от страна на ученици и учители, потисничеството е по-ниско и съответствието се улеснява. Проблемните правила или проблемите, които не се разглеждат от училищните правила, са предмет на дискусия, а не на конфронтация. За началните училища, където учениците все още не могат да влязат в

такива отношения, правилата могат да бъдат изградени чрез сътрудничество с родителите на учениците. Ефикасността на такава система е по-силно изразена в гимназиите, където учениците имат мнения, които ценят и реагират лошо в авторитарна среда. Косвен, но също така важен дивидент от демократичното училище е опитното обучение на учениците в подходящи бъдещи граждани (надлежен процес, гласуване, дебати), в случай на демократично конституирана държава.

В тази връзка настоящото проучване *има за цел* да разработи и апробира система от инструменти за изучаване и усъвършенстване на социалните и професионални компетентности на учителите в образователните институции. По посока на тази цел се формулира *предположението*, че:

Предполага се, че единството на социалните и професионални компетентности на учителя води до подобряване на отношението му към качеството на образователните институции.

Задачите, произтичащи от тази хипотеза, са:

1. Да се изучат теоретичните концепции за характеризиране на ролята на учителя в отношенията с деца, ученици, други учители на институционално ниво.
2. Да се разработят критерии и показатели за представяне на тенденции в развитието на социални и професионални компетентности.
3. Да се апробира система от технологии в изследователския експериментален модел за подобряване на социалните и професионални компетентности на учителите в образователните институции.
4. Да докаже влиянието на социалните и професионални компетентности върху качеството на образователната институция.

Във втора глава се представят и конкретните изследователски въпроси, произтичащи от тези задачи, свързани със статистическата обработка в етапите на експерименталното изследване.

1.ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1.1.Глава първа. Теоретична постановка на проблема.

1.1.Същност на взаимоотношенията учител - учещ се проблеми и процеси на взаимодействие за създаване на социални умения

Важен и водещ аспект от ролята на учителите, който те използват в работата си е емпатията. Учителят трябва да се грижи за ученика, не само като негов възпитател и преподавател, но и като към човешко същество. Предучилищният или началният учител е отговорен не само за учебната програма, но и за това, че е отговорен възрастен, който преподава като дава пример от своята позиция. Ефективната връзка може да ангажира ученика и да насърчи ученето. Това качество на връзката може също да предпази ученика от провал и изоставяне в образованието си. Това се случва, защото учителят е в помощна и свързваща роля, а не в ролята на съдия. Тази връзка може да осигури благоприятна среда за учене, основана на ангажираност и помощ.

Взаимоотношенията учител-ученик са решаващ фактор за аклиматизацията на учениците в училищната среда, учебния процес и развитието на положително социално поведение (Саена, 2011). Положителните взаимоотношения между учител и ученик, помагат да се регулират проблемните тенденции в поведението на учениците (Hamre & Pianta, 2001), докато конфликтната връзка работи неблагоприятно (Harvey, 2012). Според теорията за привързаността на Bowlbys (1969), ученикът може да прехвърли мотиви за връзка с връзката си с учителя. Избягващият, несигурен, привързан тип ученик ще бъде склонен към изолация от съучениците си и учителя. И социалният, и учебният аспект на училището ще бъдат засегнати, ако учителят не помогне на ученика чрез формиране на отношения на доверие, подхранване и защита. Проучване, оценяващо ефекта от преживяванията в отношенията на учителите в предучилищна възраст, показва значителен ефект от тези преживявания върху начина, по който те контактуват и формират взаимоотношения с учителите по-късно в тяхната ученическа кариера. Това подчертава значението на взаимоотношенията ученик-учител още от рано, когато учителят действа и се възприема като член на семейството на ученика, от по-широк кръг.

Полезна конструкция, използвана в изследвания, посветени на анализа на динамиката учител-ученик, е емоционалната интелигентност на учителите (Goodman, 1999).

Емоционалната интелигентност е общ термин, който описва ефективността на емоционалното управление, основано на емоционално възприятие и разбиране (Jennings & Greenberg, 2009). Емоционалното качество на учителя оказва влияние в класната стая. Позитивността може да помогне за разработването и поддържането на топла и безопасна училищна среда, благоприятна за изграждане на смислени и полезни взаимоотношения (Ladd & Burgess, 2001). От друга страна, емоционално отдалеченият учител може по невнимание да отблъсне и да навреди на нуждите на ученика (Lo Casale-Crouch, 2007). Емоционално интелигентният учител може да използва уменията си на съпричастност и емпатия, за да възпитава и насърчава чувството на доверие в учениците.

Освен че личните характеристики на учителите са важни за постигането на положителни отношения между учител и ученик, проучванията за ефикасността на образованието, също сигнализират за ролята на професионалните умения, които постулират неговият напредък. (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Възприятията за социално и емоционално обучение, обобщени като родов термин на емоционалната интелигентност, използван в образованието, се отнасят до убежденията за придобиване на емпатични умения като разбиране и управление на емоции, отговорно вземане на решения, развиване на положителни взаимодействия, както и справяне с трудни ситуации по ефективен начин (Mashburn, 2006). Тези социални умения на учителите са от първостепенно значение за техния положителен ефект при ученици с емоционални и поведенчески трудности.

Тази връзка може да служи и като основа за изграждане на гражданска личност. Учителят може да моделира желаното мислене и поведение, очаквано от бъдещите възрастни граждани на обществото. В допълнение, учителят може също да развие и да повлияе на отношението на учениците към изграждането на кариера. Това отношение се състои от вътрешни добродетели като дисциплина, уважение и почтеност. Друг начин да се мисли за тази компетентност е наборът от основни ценности или предразположение на учителя (O'Boyle, 2011). Освен професионалния аспект, който се отнася до нивото на образование на учителя и изискванията на преподавания курс, социалният аспект е свързан с личните нагласи на учителя. Тези нагласи отразяват начина, по който учителят гледа на неговата роля в обществото, неговата професионална почтеност, а също и неговия ентузиазъм.

1.2.Професионални умения на учителя – същност на понятието качествено образование

Моделът на Jennings и Greenberg (2009) е първият, който комбинира и изследва ролята на социалните и професионални умения на учителите за насърчаване на положителни взаимоотношения учител-ученик. В своята революционна работа Jennings и Greenberg предлагат просоциална среда в класната стая, в която конструктивните взаимоотношения учител-ученик могат да се развиват. Такава среда е по-способна за учене и също е полезна за емоционално развитие на учениците и регулиране на професионалния стрес в учителите, което е основният фактор, причиняващ прегарянето (бърнаута). Фокусът е върху нагласите на учителите, които работят в началното образование, с деца на възраст от 4 до 12 години, което предполага интервенции, които целят консолидиране на техните социални и емоционални черти. Въпреки че това е подходящ инструмент за непълнолетни ученици, юношите и младежите се нуждаят от различен подход в педагогиката и същите фактори може да не са толкова ясно изразени.

Ентузиазмът е здрава конструкция, използвана в научните изследвания за оценка качеството на резултатите от преподаването. Важността на ентузиазма се обяснява с гореспоменатите предложени качества, които един успешен учител трябва да притежава. Ентузиазмът се отразява индиректно и се измерва от отношението на учителите към знанието (Motz et. Al, 2017). Твърдото прилагане на учебната програма насърчава отегчеността на учителя и това смущение се предава на учениците. Очевидно отегчението затруднява ангажираността и ученето страда. Ангажирането на учителя по предмета, може да вдъхнови същото поведение от страна на учениците. На по-дълбоко ниво предразположението на учителя към търсене на знания, може да бъде предадено на ученика. Това отношение може да бъде вътрешно мотивиращо за ученика през цялата му учебна кариера. Когато се вземе предвид скоростта, с която се натрупват и развиват знания, този манталитет е задължителен за съвременното общество.

На поведенческо ниво, ентузиазмът може да бъде драматизиран чрез жестове с ръце, тон на гласа и стойка на тялото. Този аспект се комуникира и функционира междуличностно, независимо от преподавания предмет. Проучванията показват, че жизнеността в класната стая и ангажираността на учениците се повишават с ентузиазма на учителите (Korthagen, 2001). Вдъхновяващият интерес може да заобиколи контекста на преподавания материал, като по този начин обучението се случва в енергична връзка. Терминът „емоционална зараза“ се използва и за описание на ефекта от ентузиазма на учителите върху ученика.

Учениците, изложени на такава образователна среда, могат да бъдат мотивирани да постигнат явната емоция на учителя. Това важи особено за по-малките и по-възприемчиви ученици.

В сравнение със строгия и формален стил на преподаване, в който липсва ентузиазъм и ангажираност, вътрешната стойност на взаимоотношенията учител-ученик се свързва с екстернализираните изисквания на образователната институция и по-късно на работното място.

Учениците, които се възползват от връзка като тази, показват по-голямо самочувствие и а дълбоко чувство за самопостигане (Perry & Ball, 2007). Изучаването на тези аспекти и естеството на взаимоотношенията учител-ученик е основен поддръжник, който формира професионалните стандарти на учителите, както и въпросите на етиката и неправомерното поведение. Този напредък в знанията води до промени в начина, по който разбираме и прилагаме образованието на учителите. Дисциплината педагогика и нейния предмет е посветен на изучаването на учебния процес, особено за децата в техните формиращи се години до ранна зряла възраст и има основен принос за методологията на преподаване.

Освен социалните умения на учителите, друг фактор, който допринася за качествено образование, са техните професионални умения. Обичайна конструкция, която се използва за изследвания, проучващи професионалните умения, е образователната самоефективност. Докато за социалните умения акцентът е върху отношението на учителите към учениците и техните роли в емоционален аспект, образователната самоефективност изследва възприятието на учителите за това колко добре успяват да предадат знания. Тенденцията показва, че учителите с висока образователна самоефективност формират положителни взаимоотношения със своите ученици (Polat & Oztan-Ulusoy, 2009), докато тези с ниска образователна самоефективност обикновено се сблъскват с повече разногласия и формират състезателни отношения (Reyes, 2012). Очевидно образователната самоефективност е силна променлива в прогнозирането на образователното качество.

1.3. Учители и възрастни учащи се - промени в обществото и технологични обучения

Професионалистите в образованието се заемат с монументална задача, която предполага поемане на големи отговорности за родителите и обществото като цяло. Освен това професията на учителите също е многостранна, тъй като вече е утвърдена. Освен класната

стая и връзката с ученика, те трябва да организират учебния материал, институцията, да оценяват и координират. Но най-вече учителите опосредстват и обработват знанието (Loughran, 2014). Това се отнася до системния аспект на учителя, работещ в организация или институция. Учителят влиза в контакт с ученика всеки ден и той е информиран за новите проблеми, както и за новите постижения, които трябва да бъдат съобщени на останалата част от персонала. Старшите служители на ръководните роли обикновено са отговорни за обработката на тази информация и съобщаването на резултатите на учителите по смислен начин. С други думи, самите учители също са ученици в своята роля, докато някои учители трябва да следват различна педагогика, за да бъдат ефективни като професионалисти при обучението на възрастни (Willemsse, Lunenberg & Korthagen, 2005). Може да се твърди, че важна ценност за учителя отново е неговата отвореност към знанието. Обучението от учител към учител е ободряващ процес за учителите и институцията.

Обществените промени, довели до технологичен и научен напредък, налагат актуализиране на учебната програма, за да се запази актуалността на образованието, така че да подготви индивида за ролята му като работна сила. В същото време този огромен обем знания трябва да бъде разделен и разпределен по смислен начин, така че да бъде предаден, без да се претоварва системата и ученикът. Учителят също трябва да бъде информиран за тези нови постижения и да осъществи обучение по новите технологии (West & Jones, 2007). Учителят трябва да овладее тези нови инструменти, за да вдъхнови и образова ученика относно тяхното безопасно и ефективно използване. Например интернет може да бъде опасно място за непълнолетни деца и учителят трябва да инструктира тези деца как трябва се предпазят от съответните кибер опасности. В същото време учителят трябва да може критично да отдели факта от слуховете, за да бъде правилно информиран и образован. Постигайки и овладявайки тази задача, учителят може след това да предаде тези знания на ученика.

Що се отнася до обучението на възрастни или „учители преподават на учители“, има някои основни принципи, които трябва да се спазват, както е предложено от Malcolm Knowles (1980). Обща и отличителна черта на зрялата възраст е изразената и усетена автономност на възрастния, независимо от неговата зависимост от другите. Това чувство е и мотиватор, което означава, че е желано състояние на съществуване, което се определя като постигане на зряла възраст и печелене на уважение. По отношение на обучението, възрастният

предпочита и е най-ангажиран чрез опитното обучение. С други думи, той предпочита да бъде ангажиран със задача, вместо да му бъде продиктуван правилния начин за постигане на резултат. Стратегически, обучението е по-ефективно, когато тренираната задача и дейност са практични и приложени в ежедневието. Друг аспект, който отразява фокуса върху уменията на зрялата възраст, е как възрастните гледат на знанията. Знанието се оценява от практическите му последици, следователно изпълнението е мярка на знанието. Умелото изпълнение произтича от придобити знания. Тъй като всяка научна дисциплина има своето практическо приложение, така и областта на образованието също трябва да осъзнае нейното значение и да насочи своите дейности към подобряването на обучението и ученето.

Така че учителят не е отделна единица, но също така съществува и изпълнява в по-голямата институция на знанието, като има непосредствени връзки, например колеги и директори и не е непосредствен като член на учителската общност на държава или страна, която трябва да се придържа към етичните и професионални насоки. Според Rogers (1981), учителят може да приеме някоя от ролите, предложени по-долу:

- (1) Ръководителят на екипа, който се стреми да поддържа сплотеност на единиците и да поддържа ниво на изпълнение
- (2) Преподавателят, който се стреми да се превърне в кораб на промяна
- (3) Членът на екипа, който е податлив на натиска на групите
- (4) Аудиторията, която ще бъде оценител на представянето на екипите

Предложено е друго подразделение на учителските роли въз основа на взаимодействието с други професионалисти, главно други по-млади учители (Feimen-Nemser & Parker, 1992):

- (1) Наставникът /менторът/ е членът, който предлага насоки и наблюдение на по-млад член на групата. Неговата цел е да приспособи по-новото попълнение в екипа.
- (2) Спътникът е и старши член на преподавателския състав. За разлика от наставника, спътникът влиза във връзката като равнопоставен партньор, който предлага и получава обратна връзка за представянето му с по-новия член. Тази връзка обикновено е по-дълга и по-дълбока.

(3) Магнатът на промяната е комбинацията от двете гореспоменати роли, различаващи се по акцента, даден върху припомнянето и анализирането на изискванията на неговата роля на учител. И двамата членове се свързват въз основа на актуализиране и повишаване на професионалната си роля.

Във всяка от тези роли, учителят ще бъде изправен пред едни и същи изисквания, независимо от ученика. Различните изисквания ще бъдат удовлетворени от един и същ набор от умения, които трябва да бъдат усвоени и приложени в среда, която насърчава доверието и ученето. Учителят трябва да присъства преди всичко и да е на разположение, за да предлага нужните услуги. Изискванията могат да изискват обучител, който трябва да води ученика през процеса, като заема надзорно и ръководително, но не и контролиращо отношение. От друга страна, трябва да предоставя постоянна обратна връзка и да бъде отворен за дискусии. Учителят трябва също да внуши вдъхновение по предмета, който той преподава (Tauber, 2007). Това може да култивира доверието на ученика, което може да зависи от учителя за правилното насочване. Следователно учителят трябва да вдъхва доверие, но също така да притежава достатъчно знания, за да успее в тази задача. Учителят винаги трябва да може да предложи решение и да изясни сложен въпрос. Голяма част от работата на учителите е оценяването. Оценката може да бъде иницирана с официално нареждане, но тя винаги трябва да се използва и дава на други специалисти. Тази обратна връзка трябва да е насочена към силните страни при оценяването лице и да има за цел подобрене. Успешният учител трябва да насърчава, а не да обезкуражава. За да поддържа тези гореспоменати изисквания, учителят трябва да бъде съветник, който винаги присъства и е на разположение да предлага съвети. И накрая, комбинацията от тези изисквания може да бъде противоречива в някои случаи. Оценката не винаги може да бъде насърчителна и тогава учителят може да се наложи да жертва доверието си като съветник, за да съобщи голямо несъответствие в представянето на учениците. От ключово значение за разрешаването на този конфликт е учителят, който трябва да бъде истински и да участва в разговорите и с интереса си да намери решение.

1.4. Вдъхновение и личност

Вдъхновението е термин, сроден на ентузиазма, използван при описване на връзката между учителя и ученика, когато ученикът е юноша или младеж (Tough, 1979). Докато по-малките

деца реагират по-добре на ентузиазма, който е по-емоционален и директен подход за реализиране на вдъхновение и ангажираност, юношите и по-големите ученици предпочитат по-егалитарна връзка. Това отношение може да бъде описано в ролята на „Вдъхновяващ учител“. За да бъде вдъхновяващ, учителят трябва да поддържа отворена и достъпна позиция, позволяваща автономност, участие в диалог и съсредоточаване върху промяната и отвореността за нови знания и опит. Тази позиция може да насърчи промяната в ученика, като му позволи да усвои желаната нагласа за търсене на знания, която може да мотивира по-нататъшния растеж.

Вдъхновяващият учител е описан като притежаващ личностните характеристики, черти и предразположения, които се превръщат в поведение, което вдъхва увереност и се свързва с ученика. Тези черти са както следва:

а) ясно чувство за идентичност по отношение на културата, страната, гените, силните и слабите страни. Това е продукт на живота на самооценяващите се.

б) интегритет или силата на характера е личностна черта, която позволява на учителя да бъде осъзнат и да управлява проблемите, като същевременно поддържа степен на чувствителност. Интегритетът е резултатът от вътрешната нужда да структурираш живота на хората според ценностите им (Freire, 1968).

в) обиграната емоция е степента на емоционална интелигентност и съдържаност, необходими за поддържане на учителската роля, въпреки разочарованията, които този учител преживява.

г) духовно търсене и преоценка на ролята на професията, дисциплината, учениците и връзката им със света.

д) истинското уважение към ученика позволява да се развие неговият потенциал. Учителят трябва наистина да вярва, че ученикът е предимство за неговата дисциплина и за света.

е) способността да слуша учениците, тяхното мълчание и неговия, собствен глас. Синтезът на тези гласове изгражда реалността, в която се извършва неговата работа.

ж) задаването на правилните въпроси и оценяването на отговорите. Знанието кога точно да се приеме мълчанието като отговор и да не се отхвърля.

з) отвореност за диалог, без да се знае как ще завърши. Подчертаване на идеята, че истината е безкраен разговор със смисъл, страст и дисциплина (Palmer, 1980).

Очевидно е, че с узряването на ученика, се увеличават и преподавателските техники, използвани за неговото образование. Децата зависят от учителя като сурогатни родители, докато хората, близки до по-зряла възраст, се движат от необходимостта да се диференцират и да постигнат индивидуализация. С приближаването до по-зряла възраст, ученикът е постигнал един по-голям обем от преживявания, които осигуряват усещането за идентичност и вътрешни знания, докато по-малките деца все още са „наивни учени“ които са любопитни за всичко. Докато хората формират самоличността си и приемат отговорности, те имат по-точно мнение за това, което искат да знаят и защо. Децата са принудени да се обучават, като им се осигури среда за формиране, която може да ги води към всяка стъпка от пътя. Целта на обучението на децата е да ги държи фокусирани и ангажирани в клас, докато за възрастните има промяна на фокуса от не просто предаване на информация, към развитие на критично мислене и приемане на различни мнения (Schaffer, 1965). Основният източник на знанието и преподаването тече отвътре и е концентриран върху фразата „Ние учим на това, което сме“ (Palmer, 1980). Всеки опит за стандартизиране и квантуване на знанията ще бъде неефективен, ако човешката природа и нуждите на ученика се извадят от уравнението.

1.5. Педагогика за по-възрастни и по-малки учащи се и професионални рискове

Необходимостта от посредничество на знанията е очевидна при обучението на по-възрастни ученици, които са вътрешно насочени към образованието и са вложили повече в своите знания. Имайки предвид това важно разграничение, методологията, използвана от учителя, трябва да отговаря на изискванията на аудиторията, която обича да изразява своето мнение и да се наслаждава на прилагането на своите индивидуални умения и опит (Kokkos, 2007). Две основни методологии са - техниките, насочени и центрирани към учителите и интерактивните, взаимодействащи техники.

Техниките, насочени към учителя, се провеждат чрез лекции по специфичен предмет със значителна сложност. Учителят може да поддържа вниманието на учениците, като задава въпроси от отворен или затворен тип, които подсилват, доказват, перифразират или диференцират лекцията. Интерактивните техники по дефиниция са по-ангажиращи чрез прехвърляне на контрола от учителя към ученика. Най-обичайните техники са разговор, ролева игра, казуси, работа в групи, практическо приложение и работно и синергично обучение. Допълнителни техники, които не попадат в една от двете гореспоменати категории се наричат независими. Някои от тези техники са самоуправляемото обучение и обучителните пакети, като метода, използван в дистанционното обучение (например открити университетски курсове).

Обобщавайки, индивидуалните характеристики на учениците, а не сложността на предмета, се изискват различен набор от умения от учителя, различни от тези, които притежават учителите в началното училище. Тези изисквания се отправят към учителя като личност, тъй като вдъхновяващият учител трябва да даде пример и да се ангажира в по-дълбоки и смислени отношения от тези, направени с детето - ученик. Независимо от това, взаимоотношенията учител-ученик все още присъстват и са важни за всяко ниво на образование и се различават главно по отношение на методологията. Някои черти на личността, които са подчертани за обучението на възрастни, все още са полезни и за непълнолетни ученици. Те се наричат социални умения на учителите и отразяват техните убеждения, мнения и нагласи към преподаването и техните ученици (Spilled et. Al, 2012).

Нивата на стрес на учителската професия са особено изразени, което се отразява във високата степен на прегряване (бърнаут) и отпадане. Възможните фактори, които допринасят за този ефект, са натоварването с отговорности, особено за учителите в началните и предучилищни класове, както и конфликт между ролите. Както вече беше представено, учителите трябва да изпълняват и поддържат широк набор от роли, които изискват различни отговорности, които надвишават работното им време (Singh & Kumar, 2012). Стресът може да повлияе неблагоприятно на училищната система и отношенията учител-ученик. Ако това напрежение се инжектира в дисфункционална система, то ще се кондензира и ще предизвика институционални проблеми, засягащи както целия учител, така и ученика (Reyes et al., 2012). Това може да създаде затворена токсична система, която

е вредна за всички членове, независимо от тяхното представяне и роля. Ето защо е от изключителна важност да се контролират и обучават учители, подобно на начина, по който учителите контролират своите ученици. Старшите специалисти трябва да предоставят консултации на по-новите си колеги и администрацията трябва да съдейства, а не само да наказва.

По-конкретно, промяната на графици и прехвърлянето на трудни ученици, както и повишенията и други стимули за върхови постижения, могат да помогнат на учителя да облекчи този стрес, като потърси и получи помощ от институцията. На индивидуално ниво, определени психо-образователни интервенции могат да помогнат за обучение по емоционално управление и сътрудничество при решаване на проблеми. Основен проблем, с който много учители се сблъскват в кариерата си, е липсата на осъзнато и реално професионално израстване (BERA / RSA, 2014). Тази стагнация се отразява отрицателно на психичното здраве на учителите, като възпрепятства тяхната професионална удовлетвореност и ограничава финансовите им ресурси.

1.6. Образование на учители - етапи на обучение на учители

Образованието, насочено към учителите е комбинацията от държавни образователни политики, педагогика и техники за обучение, както и инфраструктурата на човешките ресурси и организациите, които са заети в правилното обучение на специалистите в образованието. Специализираните учители, които обучават специалисти в образованието, се наричат обучители на учители. Вместо термина трениране на учители, терминът учителско образование е предпочитан термин, тъй като предполага по-дълбоко ниво на знания, необходими за постигане на ролята на учител (European Commission, 2012 г.)

Образованието на учителите се разглежда като процес, който продължава през целия живот. Дисциплината на педагогиката е постоянно развиваща се област и дори и специалистите учители, може да се нуждаят от допълнително обучение, когато са наети в друга институция. За опростяване и улесняване на управлението на организацията, обучението на учителите може да бъде разделено на три етапа (Dengerink, Lunenberg & Kools, 2015).

Започвайки от началния етап на обучението на учителите, целта му е да подготви бъдещия учител за изискванията на приемането на отговорност към пълната класна стая. Този етап

се нарича още „предварително обучение на учители“ и обикновено се провежда веднага след завършване на висшето образование. Двата често използвани метода, при които това обучение взема място, са или като следдипломно обучение, обикновено магистърска степен. Това е „последователният“ модел на първоначалното обучение на учители за професионално обслужване. Другият модел третира обучението на учители бакалаври, където учителят е специализиран по определен предмет, като същевременно взема допълнителни курсове по педагогика. Това е известно като „едновременният модел“. Съществуват алтернативни методи в зависимост от държавата и действащите политики. Наставничеството все още е следвана практика, при която старши учител подготвя учител в предварително обучение. Други модели предлагат практическо обучение в училищата за възпитаници на университети. Няма консенсус относно най-ефективния метод (Cochran-Smith, 2003). Всички методи имат специфични недостатъци и имат специална учебна програма, която се преподава във всички теоретични обучения. Специален случай са учителите, заети в селските райони, където обемът на учениците е значително по-малък и ресурсите, предназначени за образование, са оскъдни. Рядко учителят трябва да е готов да се премести в отдалечен район без социален кръг и подкрепа. Ето защо учителите, работещи в селските райони, обикновено са местни жители. Приложен общ педагогически метод за облекчаване на работното натоварване на учителя и за създаване на една отделна класна стая, съдържаща различни възрастови групи, е менторство /наставничество/. Подобно на наставничеството между учителите, наставничеството сред учениците е по-организирано и официално. Под надзора и одобрението на учителите, студентът в последния курс, е отговорен за подпомагането на обучението на по-малките ученици. По този начин всички ученици работят заедно, докато учителят е отговорен за операцията, решаването на проблеми и наблюдение на взаимодействията между учениците.

За да отговори какви са подходящите основни умения и знания, които трябва да притежава учителят, всяка нация с различна култура има различен отговор. Като цяло съвременните изследвания в педагогиката са обединение на теориите за образование в дисциплини като психология, социология, история и философия (Yaffee & Maskit, 2011). Изборът на учебния материал е пряко свързан с набора от вярвания, етика и мъдрост, които всяка цивилизация смята за необходими и ценни за бъдещите поколения. Ефективността на работата на учителите се оценява индиректно от успешната социализация на неговите ученици.

Характерът на човешкото общество и неговата постоянна еволюция, дължаща се на промяна на убежденията, технологиите и епохата на духа като цяло, изисква непрекъснато обновяване на учебната програма. Основен и стабилен фокус на обучението на учителите е изучаването и разбирането на това, което движи придобиването на знания и как може да се преподава подобна нагласа, известна като „трансверсални умения“. Обучението е в основата, в сърцето на образованието, поради което педагогиката като дисциплината, която изучава техники за ефективно и успешно учене, винаги ще присъства в обучението на учителите. Философските теории за ученето и метаучението се опитват да разкрият мотивацията на обучението и да произведат информация, която може да се превърне в добри педагогически методи.

Трябва да се отбележи и специалното стандартизирано обучение под наблюдение. Примерите за този метод на обучение включват наблюдение на място, където учителят, който се обучава наблюдава и участва ограничено в класната стая на опитен учител, осъществява стажове, които се превръщат в пряк надзор върху работата и университетски модули, където студентът преминава практическо обучение под надзора на неговия професор в сътрудничество със старши учител (Huling-Austin, 1988)

Прилагането на тези методи се стреми да бъде достатъчно структурирано и организирано, за да отговори на зададените критерии, които трябва да бъдат изпълнени. Това е въпрос на надеждност на процеса, с други думи, образователната институция да произвежда способни учители, готови да отговорят на изискванията на тяхната позиция. Този процес обаче има присъщия недостатък да станеш нечувствителен към индивидуалните изисквания и че той само дава приблизителна представа за реалния опит от индивидуалната работа в класната стая, под тяхната отговорност. Тези проблеми стават очевидни от статистиката, показваща повишен процент на изтощаване и прегаряне на учителите (Eaton et al., 2015). Броят на завършилите учители, които решават да не следват професията си, е тревожно увеличен. Този въпрос не се ограничава до законодателния орган на образованието; това може да повлияе на всеки клон и стъпка от процеса. За целите на това проучване, фокусът е изместен върху ефикасността на обучението на учителите.

Изследването, което следва и приема учителския опит и развитие на всички етапи, може да предостави безценна информация за това как образователната система може да възстанови различните среди и набори от умения на учителите, за да преодолее различните

препятствия, поставени в днешната класна стая. Старшите учители имат опит, който може да им позволи да почувстват увереност и да намалят професионалния си стрес. Независимо от това, при тях обикновено се превръща в твърдост в мисленето, което означава липса на гъвкавост и нестабилност в обслужването на различни роли, за да отговори на новите изисквания (Zembylas, 2007). Желанието на старшия учител да помага на нови колеги е определящо за кариерното им развитие и вероятно е видимо от възприемането им от общността в системата на образованието. Прекъснатата система ще доведе до изключени членове, които не притежават желаното отношение към помагането и връзката с други членове. Следвайки теориите за психологията на обучението, следва, че тази нагласа може потенциално да отрови отношенията учител-ученик, като инжектира този начин на мислене в ученика, като по този начин откъсне ученика от образованието и навреди на процеса на обучение (Vesely, Saklofske & Leschied, 2013).

1.7.Качество на образованието

Качеството на образованието на учителите е безспорно трудна конструкция за оценка. Практически, начинът на възприемане се променя според ролята на агента за наблюдение. За родителите, специалистите и правителствата най-взискателната мярка е паричната компенсация. Гражданите на държава, която предлага както частни, така и държавни образователни услуги, биха оценили частните училища по-високо, за да оправдаят таксите за обучение. Много потребители на образованието могат да мислят, че и двете институции предлагат еднакво качество на образованието, с решаващата разлика, че частните училища насърчават своите възпитаници на пазара на труда. Някои частни институции могат да вдъхнат доверие на бъдещите работодатели или работещи. С други думи, частното училище е по-ефективно от държавното въз основа на продължаващото образование.

Що се отнася до заплатите, учителската професия се смята за една от най-слабо платените професии, както за частния, така и за държавния сектор (Oancea, 2014). В много страни не съществува система за насърчаване и награждаване на учители, било то под формата на възнаграждение или обществена похвала. Повечето законодателства и политики принуждават и изискват натрупването на дипломи и звания, които се оценяват като валидна мярка за професионална компетентност, докато работата и опитът при учителите се

игнорират. Може да се твърди, че по-високата степен на образование е често срещано търсене във всички области и практики, а образователните специалисти не са изключение от тази глобална тенденция (Paraskeua & Papagianni, 2008). Може да се направи контрааргумент, че професията на учителите се предизвиква от културни промени, които могат да създадат пропаст между учители и ученици (Pianta, 1999). Работата на учителя е до голяма степен непроменена, тъй като до голяма степен се основава на връзката между учител и ученик, а не на увеличаването на учебните материали. Най-търсените за следдипломно обучение за практикуващи учители, са фокусирани върху динамиката на взаимоотношенията между учители и ученици, докато учителите, посветени на мениджмънта, се преквалифицират в ръководители в бизнеса.

В училищните институции оценката на качеството на образованието се извършва главно чрез самостоятелна и партньорска оценка. Полезно е да се следва подходът „без вина“, който има за цел да предостави конструктивна критика, която може да бъде от полза за представянето на учителите и професионалното съгласие. Взаимоотношенията учител-учител са неразделна част от продължаващото професионално развитие и обучение. По-младите учители могат да се възползват от опита на възрастните такива, а по-възрастните учители могат да се възползват от новата гледна точка на хората, по-близки до възрастта на техните ученици, така че това да помогне в отношението им към своите ученици (Ishave & Bhise, 2011). Ролята на специалния обучител на учители, работещ на територията на училището, е нова концепция в образованието и за това как се прилага. Фокусът върху непрекъснатото развитие на учителите, които обхващат две поколения преподаватели в кариерата им, е от съществено значение. Те са активни в предоставянето на подкрепа за приспособяване към непрекъснато променящите се изисквания за отношение към учениците, възпитавани в значително променено общество, отколкото това, което са изпитвали през младостта си. В момента повечето обучители на учители са заети в двата начални етапа на обучение на учители, но това може да се промени в зависимост от бъдещите изисквания.

Обучението на учителите може да бъде обяснено чрез разделяне на ролята в два основни аспекта. Това са учения от първи и втори ред. Образованието от първи ред се отнася до педагогиката и учебния материал на информационно ниво. Образованието от втори ред е подобно на метаучението, което означава, че включва теории и нагласи, които налагат

успешното култивиране на тенденции към учене, използвайки критични теории от областта на дидактиката и математиката (Johansson, 2019). Това са научните дисциплини, посветени съответно на преподаването и ученето. Някои техники, които учителите използват са моделиране и метарефлексия. И двете служат за създаване на по-добри учители, независимо от предмета, по който преподават. Моделирането заимства името си от основния процес на модела. Учителите са информирани за важността на усвояването и вдъхновяването на ценностите и нагласите, които желаят да култивират. Учебният процес е предмет на интерес, а не подробности за определена теория (Sianou-Kyrgiou, 2014). Метарефлексията може да се перифразира като отразяване на ролята на преподаването и нуждите от учене, което означава логичен анализ на работата на учителите.

1.8. Педагогически умения и качество на образованието

Учителите, особено в началното образование, са предимно жени. Предполага се, че причините за тази тенденция, е че жените неволно оформят преподаването по начин, който изключва мъжете, превръщайки преподаването в професия, основана на прилагане на женски умения (Asker, 1995). Същата тенденция е преобладаваща и в процентите на намаляване на персонала (Addi-Rassah, 2005): установено е, че полът е решаващ фактор за предназначението на професията, добавяйки към феномена сексуална сегрегация на пазара на труда. Някои други мнения твърдят, че жените просто харесват децата повече от мъжете, докато мъжете имат и търсят други по-доходоносни професионални възможности за тях. Друго проучване показва, че жените изпитват по-голям стрес при натоварване и се справят с поведението на учениците по-малко ефективно (Klassen & Chiu, 2010). Всички тези мнения изясняват социалната стигма на учителите, които се разглеждат като професионалисти на ниско образователно ниво. Въпреки че мнозинството може да оцени значението на учителската професия, средната заплата на учителя отговаря на ниските изисквания, поставени от професията на учителите. Остава фактът, че мъжете са недостатъчно представени на учителски позиции, особено в долната степен на образование. Това трябва да се вземе под внимание, тъй като факторът на пола би могъл да играе роля при посредничеството в отношенията учител-ученик, като предава определени убеждения и нагласи в тяхното обучение, които произтичат от разликата в опита между двата пола.

Друга демографска информация, използвана в това проучване, са възрастта и опитът, които обикновено корелират. Това е косвена мярка за разделяне на учителя в трите гореспоменати етапа на образование. Изследванията, проведени на ниво опит и ниво на образование на учителите относно резултатите от образованието, показват, че ученето в областта на специализацията насърчава образованието от първи ред (Ezeudu & Utazi, 2014), като няма ползи за курсове извън усвоената дисциплина на учителя (Emmanue & Ambe, 2014). Като цяло няма доказателства от изследвания, които да подкрепят твърдението за специализация и ниво на образование за ползване на образование от втори ред. Вторият ред е най-полезен при прогнозиране на качеството на образование на учениците в различни класове, тъй като е мярка за отношението и възприятията на преподаване. За целите на това проучване аспектът на образованието от втори ред се оценява чрез събиране на самоуправляващи се въпросници, които изследват личните убеждения на всеки учител, което се счита за по-валидна мярка (Johansson & Myrberg, 2019).

Последният демографски фактор, използван за това проучване, е възнаграждението на учителите. Проучванията, проведени върху заплатите на учителите и резултатите от обучението на учениците (Students' Learning Outcomes - SLO), показват значителен ефект от възнагражденията на учителите и безопасността на работата върху качеството на образованието. Този ефект е интерпретиран като засягащ личните психологически аспекти на учителите като ниво на мотивация, удовлетвореност от работата и желание към професията и приемственост на преподавателската кариера (Arain, Jafri, Ramzan & Ali, 2014). С други думи, външната мотивация като парична компенсация е важна за учителите да потвърдят своята роля и да бъдат отдадени на нея. Както вече беше показано, учителската професия е най-взискателна по време на работно време и силно натоварена със стрес. В действителност учителят трябва да инвестира малко от личното си време в работата си и понякога трябва да осигури необходимите материални ресурси в класната стая. Малката заплата може също да се възприема като възпиращ фактор за навлизане в професията и социална стигма, отпечатана върху професионалистите от преподавателския орган (Lin, 2008).

Специално отбелязване трябва да се направи, относно конкретния план да има общ учител, отговорен за цялостната учебна програма в началните училища, в сравнение с идеята за прилагане на различен специализиран учител за всеки курс, който те овладяват. Това е дебат

между стойността на овладените знания по предмет, спрямо стойността на отношенията учител-ученик. Резултатите от такива проучвания показват, че прилагането на различни специализирани учители, води до по-лоша посещаемост и успеваемост на учениците (McDougald, 2016). Предложените причини са разрушителността на различните учители и неефективната педагогика, причинена от ограничаването на взаимодействието с учениците. Учителят и ученикът имат по-малко време да усъвършенстват отношенията си, поради което учителят не може ефективно да изследва индивидуалните нужди и проблеми на всеки ученик, докато за ученикът е по-трудно да създаде доверителна връзка с учителя, поради недостатъчния размер на помощта, която той получава.

Това не противоречи напълно на икономическата тенденция, която постулира, че специализираната работна сила е по-продуктивна и ефективна, но изяснява конкретните изисквания на учителската професия. Специализацията трябва да бъде постигната чрез поддържане на удовлетвореност от работата на учителите и инвестиране в методологията, която насърчава формирането на положителни взаимоотношения учител-ученик. Законодателството трябва да се съсредоточи върху стабилизирането на изискванията на учителите, като има стабилни класни стаи и стабилна работна среда, като същевременно отчита времето, необходимо за обвързване с ученическите среди. Учителските специализирани знания са излишни, предимно за работата в класната стая, която има само косвени ползи. Следователно идеята за специализиран учител трябва да бъде реализирана чрез провеждане на обучение с опит и поставяне на основите за наставничество и сътрудничество между учителите и институцията (Proskoli, 2019).

До този момент става очевидно, че значителен аспект от учителската професия са социалните умения, които косвено влияят и прогнозираат качеството на взаимоотношенията учител-ученик, чието значение се изразява в напредъка на учениците и качеството на образованието (Poulou, 2015). Мерки за емоционална и социална интелигентност, придружени от самоотчети за удовлетвореност от работата и ролята, се прилагат с цел оценка на качеството на тази връзка. Трябва да се подчертае ясно, че това проучване не обявява обучението от първи ред за безсмислено. Обратно, учителят трябва да владее предмета, който преподава. Въпреки че изучаването на този аспект от преподаването може лесно да бъде количествено измерено и стандартизирано. Това се случва, защото образованието от първи ред се занимава с научни знания и предлага добре изучена

педагогика, която може да успее в преподаването на нови понятия при проблемния ученик. Проблемът, пред който са изправени и истинското предизвикателство, пред което се намират учителите, са емоционалните трудности, които могат да възпрепятстват учебния процес на ученика, както и култивирането на учебна нагласа, която може да подхранва развитието през целия му живот.

Понятието за проблемния ученик е наивно, тъй като не успява да признае компетентностите на ученика и го отхвърля като проблемен. Това е провал на учителя, както и за образователната институция. Една усъвършенствана образователна система трябва да компенсира всички фактори, които влияят на сътрудничеството между учителите и учениците, като единствената цел е реализирането на качествено образование. За тази цел трябва да се вземат предвид субективните възприятия на учителя (Ezeudu & utazi, 2014). Обективните критерии на преподавателския опит, като тези, които вече бяха споменати, могат да обяснят само част от различията, наблюдавани в качеството на образованието. Според теорията за социалния конструктивизъм, всеки човек изфабрикува собствената си субективна реалност (Palincsar, 1998). Това предполага, че едни и същи условия могат да бъдат преживявани по различен начин между двама индивиди. Следователно самоотчетът на учителите се използва за измерване на индивидуалността на преподавателския опит, който пряко се вписва във връзката с професията и ученика.

Глава втора. Параметри на изследователската програма.

2.1. Методология хипотеза и задачи, изследователски въпроси

През последните години се поставя специален акцент върху професионалното развитие и качествено образование на учителите в началните училища, тъй като голям брой проучвания показват, че основното образование играе ключова роля в развитието на децата (Woodhead & Moss, 2007). Резултатите от няколко други изследвания показват, че когато професионалното развитие на учителите е правилно проектирано, това помага на преподавателите да усъвършенстват или развиват нови образователни умения, да се справят по-ефективно с предизвикателствата в класната стая, като същевременно повишават нивото си на знания (Calderhead & Shorrock, 1997; Ya-ping, 2003; Brinkerhoff, 2006; Rietdijk, van Weijen, Janssen, van den Bergh & Rijlaarsdam, 2018). Непрекъснато професионално развитие

на техните професионални умения и знания, в допълнение към основното обучение, което те трябва да имат, за да изпълняват работата си (Blandford, 2012).

Настоящото изследване беше проведено с **цел проучване на качеството образование на учителите и интеграцията на социалните и професионални умения на учителите в началните училища, работещи в Гърция.**

По посока на тази цел се формулира предположението, че:

Предполага се, че единството на социалните и професионални компетентности на учителя води до подобряване на отношението му към качеството на образователните институции.

Задачите, произтичащи от тази хипотеза, са:

1. Да се изучат теоретичните концепции за характеризирание на ролята на учителя в отношенията с деца, ученици, други учители на институционално ниво.
2. Да се разработят критерии и показатели за представяне на тенденции в развитието на социални и професионални компетентности.
3. Да се апробира система от технологии в изследователския експериментален модел за подобряване на социалните и професионални компетентности на учителите в образователните институции.
4. Да докаже влиянието на социалните и професионални компетентности върху качеството на образователната институция.

Показателно е, че не са открити изследвания, които разглеждат този проблем в Гърция, която е една от страните, която дори не е участвала в нито едно от Международните проучвания за преподаване и учене TALIS (Teaching and Learning International Survey). Следователно се счита, че чрез това изследване ще се появят нови факти, които ще помогнат за улавянето на конкретния проблем в Гърция.

Чрез статистическия анализ на въпросниците, в допълнение към дескриптивния анализ, който е извършен, е проведен и инферентен статистически анализ с цел ***идентифициране на специфични фактори, които могат да определят качеството образование на***

учителите и интегрирането на социалните и професионални умения на участниците.

За да се съсредоточи върху конкретни въпроси, последвалият статистически анализ се основава на следните изследователски въпроси:

- 1) Има ли специфични демографски фактори, които влияят на участието на учителите в дейности за развитие на образованието?
- 2) Има ли специфични демографски фактори, които влияят върху интеграцията на социалните и професионални умения на учителите?
- 3) Влияят ли дейностите за професионално развитие върху възприятието на учителите за нуждите на тяхното професионално развитие?
- 4) Влияят ли дейностите за професионално развитие на възприятието на учителите по отношение на удовлетвореността и чувството за успех в работата им?
- 5) Влияят ли дейностите по професионално развитие на разнообразието и честотата на заниманията, извършвани от учителите в класната стая?

Обект на изследването са учителите и проявите им в социален и професионален план като умения и компетенции в образователната институция – детска градина и училище.

Предмет на изследване е интеракцията в институцията в процеса на усъвършенстването на социалните и професионални компетенции като фактори за качество на образователната институция.

Използвани са ***основните методи на педагогическо изследване***: теоретично проучване, сравнителен анализ, педагогическият експеримент, наблюдение/мониторинг, попълване на въпросници и анкети, дискуссионни методи, ситуационни методи, симулационни методи. Във формиращата система се използвах системи от съответни форми и методи за постигането на промяната на компетенциите у учителите с помощта на тренинги, решаване на казуси, тренинги педагогически квалификации и др. изложени в глава четвърта.

2.2.Инструменти на изследване

Използваният инструмент за изследване е избран от въпроси от въпросници на TALIS (TALIS 2008, TALIS 2013, TALIS 2018), които се използват като изследователски инструменти за проучванията, проведени от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD) и се фокусират върху условията на работа на учителите и учебната среда в училищните единици. Целта на изследването е да предостави валидни, навременни и сравними данни и да създаде условия за висококачествено преподаване и

учене. Това изследване помага на участващите страни да преразгледат и предефинират политиките, насочени към добре подготвен професионален педагог. Проведе се през 2008 г., през 2013 г., както и през 2018 г. Въпросниците са достъпни в интернет и не изискват съгласието на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие за тяхното използване.

Основната цел на изследването на TALIS (Teaching and Learning International Survey) е да предостави информация на международно ниво по отношение на училищното ръководство, учителите, преподаването и въздействието на учителите върху ученето. Тези международни изследвания се стремят да допринесат за подобряване на политиката на всяка участваща държава в развитието на висококачествени професионални учители. По-специално, те имат за цел да формулират цялостна картина на условията на работа на учителите, както и на прилаганите практики на преподаване и обучение. Те се фокусират върху обучението, професионалното развитие, оценката, обратната връзка, преподавателските концепции и педагогическите практики на учителите, тяхната ефективност, както и въпросите, касаещи училищния климат и лидерството, нивото на удовлетвореност от тяхната работа и върху въпроси, свързани с човешките ресурси и отношенията.

Горепосочените изследвания са международни и се провеждат от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD) чрез консорциума на секретариата на IEA (IEA Secretariat - Амстердам, Холандия), IEA DPC (Хамбург, Германия), Statistics Canada (Отава, Канада) и ACER (Мелбърн , Австралия).

За целите на това изследване е проведено количествено проучване чрез попълване на въпросник. Изследователският инструмент е въпросник, базиран на английската версия на изследователските въпросници на TALIS 2008 и TALIS 2013. По-конкретно, от горните въпросници, частите, които изследват професионалното развитие на учителите, тяхната удовлетвореност от работата, техните убеждения по отношение на образователния процес и честотата на дейностите, които те изпълняват в класната стая, са изолирани. Въпросите, съставени от инструмента за изследване, в допълнение към първоначалните демографски въпроси, са насочени към многостепенното изследване на професионалното развитие на учителите.

По-конкретно, изследователският инструмент първоначално изследва участието на учителите или не в широк спектър от дейности за професионално развитие през последните

24 месеца, предшестващи изследването, с дихотомични отговори (1 = Да, 2 = Не). Тази времева рамка е избрана, за да се изследват индивидуалните характеристики на най-новите дейности за професионално развитие, в които участват учителите от извадката. В допълнение при участие или не, се изследва и въздействието на тези дейности, в които учителите участват в 4-степенна скала на Ликерт (1 = Без въздействие, 2 = Малко въздействие, 3 = Умерено въздействие, 4 = Голямо въздействие). След това се изследват образователните потребности на учителите в 4-степенна скала на Ликерт (1 = изобщо няма нужда, 2 = ниско ниво на нужда, 3 = умерено ниво на нужда, 4 = високо ниво на нужда). След това възприятията на учителите и тяхната удовлетвореност от работата се изследват с поредица от изречения, в които участниците са помолени да заявят степента си на съгласие или несъгласие по 4-степенна скала на Ликерт (1 = категорично несъгласен, 2 = несъгласен, 3 = съгласен, 4 = категорично съгласен). И накрая, учителите бяха помолени да посочат честотата, с която прилагат конкретни образователни интервенции и практики по 5-степенна скала на Ликерт (1 = Никога или почти никога, 2 = в около една четвърт от уроците, 3 = Приблизително за половината от уроците, 4 = В около три четвърти от уроците, 5 = в почти всеки урок).

Във всички, с изключение на демографските въпроси, до голяма степен са използвани скали на Ликерт, които са подходящи за изследване на такива характеристики като изследваните променливи (Norman, 2010). Скалите, използвани във въпросника, са изследвани за тяхната надеждност и следващата таблица демонстрира алфа на Кронбах за всяка част от въпросника (приложение). Индексът на алфа на Кронбах не може да бъде изчислен за част I от основния въпросник, тъй като има много липсващи стойности, съответстващи на тези, които не са участвали в изброените професионални дейности (Gliem, J. & Gliem, R., 2003).

Част от основен въпросник	Алфа на Кронбах индекс
Част II	0,884
Част III	0,664
Част IV	0,870
Части общо (II, III, IV)	0,680

В допълнение на индексът на алфа на Кронбах за Част II и Част IV показва добра надеждност на използваната скала, въпреки че Част III има стойност на индекс на алфа на Кронбах по-ниска от 0,7, което е граничната стойност за приемливост (Gliem, J. & Gliem, R., 2003). От друга страна, в тази част на въпросника има обърнати въпроси (3b, 3d), които причиняват тази ниска стойност на индекса. Забележително е, че ако тези елементи бъдат изтрети, тогава Алфа на Кронбах става по-голяма от 0,7. По-конкретно, ако 3b се изтрие, тогава индексът за Част III ще бъде равен на 0,787 и ако 3d бъде изтрит, тогава индексът за Част II ще бъде равен на 0,752 (приложение). Като се вземе предвид това, използваната скала може да се счита за приемлива надеждност (Peterson, 1994).

2.3.Процедури на изследване

След изграждането и съставянето на въпросника, той беше преведен на гръцки език, като бяха направени необходимите корекции на всички въпроси, които не съответстваха концептуално на гръцкия образователен контекст. И накрая, въпросникът беше пилотиран в извадка от 15 учители в началното училище, за да се оцени неговата надеждност, валидност и степента, до която е постигната адаптацията към гръцката образователна система. Отзивите, предоставени от пилотното внедряване на въпросника, доведоха до окончателната конфигурация на инструмента за изследване, която е споделена в извадката на изследваните учители.

След приключването на съставянето на въпросника, въпросника беше изпратен през декември 2019 до дирекциите по образование в началните училища на префектура Атика, както държавни, така и частни, чрез електронна поща. Директорите на училищата бяха помолени да изпратят въпросника на учителите, за да участват доброволно в изследването. След това отговорите им бяха изпратени обратно, в рамките на 2 месеца, по имейл и първо бяха записани във файл на Excel и след това във файл SPSS, където бяха обработени.

Извадката от настоящото проучване се състои от 107 учители в началното образование, които са работили в начални училища в префектура Атика. Извадката е избрана чрез стратифицирано едноетапно клъстерно вземане на проби. Този метод за вземане на проби, като се има предвид изследователската рамка, която включва, наред с други неща, присъщите ограничения на изследването, се очертава като един от най-подходящите методи за вземане на проби по отношение на надеждността на оценителите на изследваните

характеристики (Daniel, 2012). Процентът на отговорите на това проучване е около 82%, тъй като от 60-те основни училища, до които бяха изпратени въпросниците, имаше отговори от 50-те от тях.

2.4. Етика и проблеми

По време на това проучване не възникнаха етични проблеми. Участниците бяха информирани чрез имейл съобщение от дирекциите на техните училища, че участието им в настоящото изследване е доброволно. Освен това те бяха информирани за целта на настоящото проучване, както и че отговорите им ще останат поверителни и ще бъдат използвани само за целите на настоящото изследване. За да останат отговорите поверителни, на всеки попълнен въпросник е даден специфичен код, за който участникът е бил информиран. Накрая бяха дадени данните за контакт на изследователя, така че ако някой от участниците искаше да напусне процеса, по време на изследването, той можеше да го направи.

Статистическият анализ беше извършен със статистическата програма IBM SPSS 24. Преди основното събиране на данни беше извършен пилотен тест, но въпросникът не трябваше да бъде модифициран според обратната връзка, получена от изследователя от участниците. Данните, събрани от основното изследване, бяха тествани за нормалност, дескриптивен статистически анализ, анализ на стойности (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis) и проста линейна регресия.

2.5. Демография

В този раздел са описани демографските характеристики на извадката съгласно получените резултати, които са включени в допълнението.

Що се отнася до пола на участниците, 43,9% от тях са мъже, а останалите 56,1% са жени. По-голямата част от извадката са на възраст между 33 и 48 години (58,9%). Нивото на образование на 71% от участниците е „висше образование“, докато 20,6% са притежавали магистърска степен, а 8,4% - докторат. По-голямата част от извадката (79,4%) работи в държавно училище, докато останалите в частно училище. Статутът на заетост на мнозинството (74,8%) е на пълен работен ден, докато 15,9% работят на непълно работно време, което се отнася за онези, които са работили 50-90% от работните часове. Почти същата картина съществува в случая на статут на заетост като учител в училището, който е бил попитан от участника. Трудовият опит на участниците варира с по-голямата честота,

наблюдавана при работещите 11-15 години (29%), 16-20 години (16,8%), 3 - 5 години (15%) и 6 - 10 години (15%) . Преподавателският опит в училището, в който участникът е участвал в анкетата, също варира с по-голямата честота, наблюдавана при работещите в продължение на 6 - 10 години (24,3%), за 1 - 2 години (19,6%) и 3 - 5 години (16,8%).

Демографски характеристики	Честота	Валидност в проценти
Пол		
Мъже	47	43,9
Жени	60	56,1
Възраст		
18 – 25	5	4,7
26 – 32	15	14,0
33 – 40	28	26,2
41 – 48	35	32,7
49 – 56	18	16,8
Over 56	6	5,6
Образователна степен		
Университет	76	71,0
Магистър	22	20,6
Доктор	9	8,4
Средно училище		
Обществени	85	79,4
Частни	22	20,6
Статус на заетост като учител		
Пълно работно време	80	74,8
Непълно работно време (50 – 90% от пълното работно време)	17	15,9
Непълно работно време (по-малко от 50% от пълното работно време)	10	9,3
Статус на заетост като учител в това училище		
Постоянен служител (на текущ трудов договор без крайна фиксирана точка на прекратяване, преди пенсионна възраст)	82	76,6
Фиксиран срочен договор за период от повече от една учебна година	18	16,8
Фиксиран срочен договор за период от една учебна година или по-малко	7	6,5
Трудов опит		
< 1 година	10	9,3

1 – 2 години	12	11,2
3 – 5 години	16	15,0
6 – 10 години	16	15,0
11 – 15 години	31	29,0
16 – 20 години	18	16,8
> 20 години	4	3,7
Учителски трудов опит в това училище		
< 1 година	17	15,9
1 – 2 години	21	19,6
3 – 5 години	18	16,8
6 – 10 години	26	24,3
11 – 15 години	17	15,9
16 – 20 години	6	5,6
> 20 години	2	1,9

2.ОСНОВНИ РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕТАПИТЕ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Глава трета. Анализ на резултатите в изследването

3.1. Описателна статистика

В този раздел са представени описателните статистически данни на основната част на въпросника според получените резултати.

В първата част на основния въпросник участниците бяха помолени да отговорят дали са участвали през последните 24 месеца в някои видове дейности за професионално развитие, споменати във въпросника. Следващата таблица показва процента на участниците, които отговарят, че са участвали в този вид дейност за професионално развитие, а в следващите две колони средната стойност и стандартното отклонение на въздействието, което декларира, че този вид дейност има върху тяхното развитие.

Дейности за професионално развитие	Процент от извадката, участвала в дейността	Средна оценка на въздействието/ влиянието	Стандартно отклонение
Курсове / семинари / уъркшоп (напр. по предмет на областта или методи и / или други теми, свързани с образованието)	23,4	2,76	1,052
Образователни конференции или семинари (където учители и / или изследователи представят резултатите от своите изследвания и обсъждат образователни проблеми)	31,8	2,26	1,136
Квалификационни програми (програми за придобиване на степен)	36,4	2,08	1,047
Посещения за наблюдение в други училища	15,0	2,63	1,258
Участие в мрежа от учители, създадена специално за професионалното развитие на учителите	35,5	2,26	1,117
Индивидуално или съвместно проучване по интересуваша професионална тема	68,2	2,51	1,132
Наставничество и / или наблюдение и обучение от страна на връстници, като част от официално училищно споразумение	45,8	2,57	1,118
Четене на професионална литература (напр. списания, научно обосновани статии, дипломни работи)	63,6	2,57	1,163
Участие в неформален диалог с колегите за това как да се подобри преподаването	77,6	2,60	1,023

Трябва да се отбележи, че скалата, използвана за въздействието, е 4-степенна скала на Ликерт, където 2 се отнася за „Ниско“ и 3 до „Умерено“. Така че тъй като всички средни стойности са между 2 и 3, всички видове дейности за развитие са имали малко до умерено въздействие, като тези, които са по-близо до 2, имат предимно малко въздействие, а тези, които са по-близо до 3, имат средно въздействие средно, на тези, които са участвали в такава дейност.

Професионални потребности и усъвършенстване	Средна стойност	Стандартно отклонение
Съдържание и стандарти за изпълнение в моята основна (и) област (и)	2,43	0,963
Практики за оценяване на ученици	2,28	0,899
Управление на класната стая	2,26	0,872

Познаване и разбиране на основните предметни области	2,33	0,988
Познаване и разбиране на учебни практики (медиация на знания) в основната ми област (и)	2,36	0,894
ICT умения за преподаване	2,37	0,976
Обучение на ученици със специални учебни нужди	2,25	0,982
Ученическа дисциплина и проблеми с поведението	2,21	1,010
Училищно управление и администрация	2,11	0,984
Преподаване в мултикултурна среда	2,19	1,047
Консултиране на ученици	2,15	1,080

В използваната скала на Ликерт 2 кандидатстват за „Ниско ниво на потребности“ и 3 кандидатстват за „Умерено ниво на потребности“, така че тъй като всички средни стойности са между 2 и 3, участниците декларират, че средно имат ниско до умерено ниво на необходимост от всички изброени нужди от професионално развитие.

3.2. Допълнителни променливи и влиянието им върху качеството на образование

За да се изследва нивото на професионално развитие като цяло и да се премине към статистиката на извода, беше създадена допълнителна променлива, изваждаща от 18 сумата от отговорите, дадени за всяка от дейностите за професионално развитие, изброени в първата част на въпросника. Тази променлива беше наречена „Професионално развитие“. Тъй като са изброени 9 дейности за професионално развитие, където 1 означава „Да“, а 2 означава „Не“, минималната възможна стойност на променливата „Професионално развитие“ е 0, докато максималната възможна стойност на тази променлива е 9. Като се имат предвид тези, средно ниво на извършване на дейности за професионално развитие може да се опише със стойности, близки до 4,5, което е средната стойност на минималните и максималните възможни стойности на променливата „Професионално развитие“.

Описателната статистика на тази променлива е дадена в таблицата по-долу. Както може да се види от получената средна стойност, има средно до ниско ниво на професионално развитие дейности средно според отговорите на участниците.

Описателна статистика	N	Minimum	Maximum	Ниво/степен	Стандартно отклонение
Професионален опит	107	0,00	7,00	3,9720	1,34906

Тестът на Шарипо-Уилк е приложен, за да се провери за нормалността на променливата, тъй като той се счита от много изследователи за най-добрия избор за тестване на нормалността на данните (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Резултатите (приложение) показват, че променливата „Професионално развитие“ не следва нормалното разпределение ($p = 0,000 < 0,05$), поради което за тази променлива ще се прилага непараметрична статистическа информация (Higgins, 2004).

За да се изследва нивото на потребностите от професионално развитие като цяло и да се премине към изводна статистика, беше създадена допълнителна променлива, представляваща сумата от отговорите, дадени на всяка от потребностите от професионално развитие, изброени във втората част на въпросника. Тази променлива беше наречена „Потребност“. Тъй като са изброени 11 потребности от професионално развитие и са изброени 4 нива на възможни нужди, където 1 означава „Няма потребност изобщо“, а 4 означава „Високо ниво на потребност“, минималната възможна стойност на променливата „Потребности“ е 11, като има предвид, че максималната възможна стойност на тази променлива е 44. Като се имат предвид тези, средно ниво на потребности от професионално развитие може да се опише със стойности, близки до 22,5, което е средната стойност на минималните и максималните възможни стойности на променливата „Потребности“.

Описателната статистика на тази променлива е дадена в таблицата по-долу. Както може да се види от получената средна стойност, има средно до умерено ниво на нужда от професионално развитие средно според отговорите на участниците.

Описателна статистика	N	Minimum	Maximum	Средна стойност	Стандартно отклонение
Потребности	107	14,00	39,00	24,9533	7,29355

Тестът на Шарипо-Уилк е приложен, за да се провери за нормалността на променливата, тъй като той се счита от много изследователи за най-добрия избор за тестване на

нормалността на данните (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Резултатите (приложение) показват, че променливата „Необходимост“ не следва нормалното разпределение ($p = 0,000 < 0,05$), поради което за тази променлива трябва да се прилага непараметрична инференционна статистика (Higgins, 2004).

За да се изследва честотата на общите занимания в класната стая и да се пристъпи към извеждащата статистика, беше създадена допълнителна променлива, представляваща сумата от отговорите, дадени за всяка от дейностите в класната стая, посочени в четвъртата част на въпросника. Тази променлива беше наречена „Дейности“. Тъй като са изброени 17 занимания в класната стая и са изброени 5 нива на честота, където 1 означава „Никога или почти никога“, а 5 означава „В почти всеки урок“, минималната възможна стойност на променливата „Дейности“ е 17, докато максималната възможна стойност на тази променлива е 85. Като се има предвид това, средно ниво на извършване на занимания в класната стая може да се опише със стойности, близки до 51, което е средната стойност на минималните и максимално възможните стойности на променливата „Дейности“.

Описателната статистика на тази променлива е дадена в таблицата по-долу. Както може да се види от получената средна стойност, има средно ниво на извършване на дейности в класната стая средно според отговорите на участниците.

Описателна статистика	N	Minimum	Maximum	Средна стойност	Стандартно отклонение
Activities	107	23,00	63,00	49,0841	8,54193

Описателната статистика на тази променлива е дадена в таблицата по-долу. Както може да се види от получената средна стойност, средно до **високо ниво на удовлетвореност от работата** има според отговорите на участниците.

Описателна статистика	N	Minimum	Maximum	Средна стойност	Стандартно отклонение
Job satisfaction	107	5,00	20,00	15,0093	3,53819

3.3. Инференциална статистика - обобщение на популацията от изследователските проби

Трудовият опит е свързан с **формите на включване на учителите за усъвършенстването на професионалните умения, а и качеството на образование в подкрепа на доказването на хипотезата:**

- Участие в курсове / семинари (напр. По предмет или методи и / или други теми, свързани с образованието), където тези с 3 - 5-годишен трудов стаж са тези, които са извършвали предимно този вид професионално развитие ($X^2(6) = 13\,978$, $p = 0,030 < 0,05$).

- Участие в образователни конференции или семинари (където учители и / или изследователи представят резултатите от своите изследвания и обсъждат образователни проблеми), където тези с 16 - 20 години трудов стаж са тези, които са извършвали най-вече този вид професионално развитие ($X^2(6) = 15\,397$, $p = 0,017 < 0,05$).

- Участие в квалификационна програма (напр. Степенна програма), при която тези с 1 - 2 години и 6 - 10 години трудов стаж са тези, които са извършвали предимно този вид професионално развитие ($X^2(6) = 22\,163$, $p = 0,001 < 0,05$).

За да се изследва дали полът е свързан с множеството дейности за професионално развитие, в които участват учителите, беше приложен тестът на Ман-Уитни (приложение) (Connolly, 2007). Няма съществен ефект от пола върху нивото на дейности за професионално развитие ($U(47,60) = 1331$, $z = -0,511$, $p = 0,610 > 0,05$), нито върху нивото на нуждите от професионално развитие ($U(47,60) = 1369,5$, $z = -0,255$, $p = 0,799 > 0,05$), нито нивото на заниманията в класната стая ($U(47,60) = 1117$, $z = -1,842$, $p = 0,065$) не е намерено.

За да се изследва дали възрастта е свързана с множеството дейности за професионално развитие, в които участват учителите, беше приложен тестът на Крускал-Уолис (приложение) (Connolly, 2007). Не е установен съществен ефект на възрастта върху нивото на професионално развитие ($H(5) = 8,30$, $p = 0,140 > 0,05$). От друга страна са установени статистически значими разлики в нивото на нуждите от професионално развитие ($H(5) = 12,358$, $p < 0,05$) и нивото на заниманията в класната стая ($H(5) = 12,523$, $p < 0,05$). По-конкретно, участниците на възраст между 41 и 48 години демонстрираха по-високо ниво на потребности от професионално развитие, а участниците на възраст между 33 и 40 години демонстрираха по-ниско ниво на потребности от професионално развитие. Освен това участниците на възраст над 56 години демонстрираха по-високо ниво на занимания в

класната стая, докато участниците на възраст между 41 и 48 години демонстрираха по-ниско ниво.

Освен това беше проведен и тестът на Крускал-Уолис, за да се изследва **дали възприятията и убежденията на учителя се различават според възрастта на участниците и са установени статистически значими разлики** само за убеждението „Успешен съм с учениците в моя клас“ ($H(5) = 18\,709, p < 0,05$), когато участниците на възраст 33 - 40 години демонстрират по-голямо ниво на съгласие с това изречение.

Освен това беше проведен и тестът на Крускал-Уолис, за да се изследва дали възприятията и убежденията на учителя се различават в зависимост от трудовия статус на участниците и са установени статистически значими разлики във вярванията:

- „По-добре е, когато учителят, а не ученикът, решава какви дейности да се извършват“ ($H(2) = 6,112, p < 0,05$), когато участниците работят на непълно работно време (50 - 90% от часовете на пълно работно време) демонстрират по-голямото съгласие с това изречение.

За да се изследва дали професионалният опит като учител е свързан с множеството дейности за професионално развитие, в които участват учителите, беше приложен тестът на Крускал-Уолис (приложение) (Connolly, 2007). Не е установен съществен ефект от статута на заетост върху нивото на потребностите от професионално развитие ($H(2) = 3\,984, p = 0,136 > 0,05$). От друга страна, статистически значими разлики в нивото на дейности за професионално развитие ($H(6) = 15,372, p < 0,05$), в нивото на нуждите от професионално развитие ($H(6) = 19,936, p < 0,05$) и нивото на заниманията в класната стая ($H(6) = 13\,833, p < 0,05$) бяха открити. По-конкретно, участниците с 3 до 5 години трудов стаж демонстрираха по-голямо ниво на участие в дейности за професионално развитие, а участниците с 16 до 20 години трудов стаж демонстрираха по-ниското ниво. Освен това участниците с 16 до 20 години трудов стаж демонстрираха най-високото ниво на потребности от професионално развитие, а участниците с 3 - 5 години трудов стаж демонстрираха по-ниското ниво.

За да се изследва **дали професионалният опит като учител е свързан с множеството дейности за професионално развитие, в които участват учителите**, беше приложен тестът на Крускал-Уолис (приложение) (Connolly, 2007). Не е установен съществен ефект от статута на заетост върху нивото на потребностите от професионално развитие ($H(2) = 3\,984, p = 0,136 > 0,05$). От друга страна, статистически значими разлики в нивото на дейности

за професионално развитие ($H(6) = 15,372, p < 0,05$), в нивото на потребностите от професионално развитие ($H(6) = 19,936, p < 0,05$) и нивото на заниманията в класната стая/занималня ($H(6) = 13,833, p < 0,05$) бяха открити. По-конкретно, участниците с 3 до 5 години трудов стаж демонстрираха по-голямо ниво на участие в дейности за професионално развитие, а участниците с 16 до 20 години трудов стаж демонстрираха по-ниското ниво. Освен това участниците с 16 до 20 години трудов стаж демонстрираха най-високото ниво на потребности от професионално развитие, а участниците с 3 - 5 години трудов стаж демонстрираха по-ниското ниво.

За да се изследва възможната връзка между това дали даден учител е участвал в няколко дейности за развитие и неговото възприятие за наличието на няколко потребности от професионално развитие, е направен линеен регресионен анализ с променлива „Професионално развитие“ като независима променлива и променлива „Потребности“ са зависими променливи.

Резултатите (приложение) показват висока степен на корелация между тези две променливи ($R = 0,881$) и че 77,4% от общата вариация на зависимата променлива се обяснява с независимата променлива ($R^2 = 0,774$). Освен това моделът статистически значимо предсказва зависимата променлива ($F(1, 105) = 365,062, p < 0,01$), а коефициентът на „Професионално развитие“ ($b = -4,762, p < 0,01$) показва, че допълнителен професионалист дейностите за развитие водят до намаляване на възприетите потребности от професионално развитие.

Резултатите (приложение) показват висока степен на корелация между тези две променливи ($R = 0,748$) и че 55,9% от общата вариация на зависимата променлива се обяснява с независимата променлива ($R^2 = 0,559$). Освен това моделът статистически значимо предсказва зависимата променлива ($F(1, 105) = 133,084, p < 0,01$), а коефициентът на „Професионално развитие“ ($b = 4,734, p < 0,01$) показва, че допълнителното професионално развитие дейностите водят до извършване на различни дейности в класната стая доста често по време на образователния процес.

За да се изследва възможната връзка между участието на учител в няколко дейности за развитие и чувството за удовлетвореност от работата и образователния успех на учителите, беше направен линеен регресионен анализ с променлива „Професионално развитие“ като

независима променлива и променлива „Удовлетвореност от работата“ като зависимата променлива.

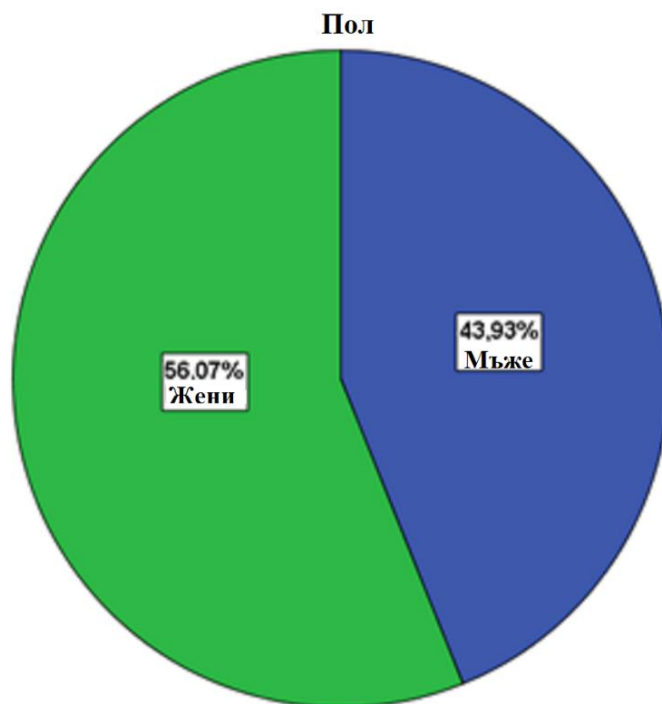
Резултатите (приложение) показват висока степен на корелация между тези две променливи ($R = 0,745$) и че 55,5% от общата вариация на зависимата променлива се обяснява с независимата променлива ($R^2 = 0,555$). Освен това моделът статистически значимо предсказва зависимата променлива ($F(1, 105) = 131,103$, $p < 0,01$), а коефициентът на „Професионално развитие“ ($b = 1,954$, $p < 0,01$) показва, че допълнителното професионално развитие дейностите водят до по-голямо чувство на удовлетвореност от работата и образователен успех на учителите.

3.ДИСКУСИЯ И ИЗВОДИ

Глава четвърта. Дискусия и технологичен дизайн

4.1. Обсъждане на качествени резултати от изследването

В настоящото изследване е проведено количествено изследване с избрани части от въпросника TALIS, за да се осъществи оценка на качествено образование на учителите, работещи в Гърция и интегрирането на социалните и професионални умения на учителите в началните училища. Извадката се състои от 107 учители по начално образование в Гърция, работещи както в държавни, така и в частни училища в Атика. Както се очаква, по-голямата част от преподавателите са жени, както обикновено се наблюдава в началното и средното образование (виж таблицата по-долу).



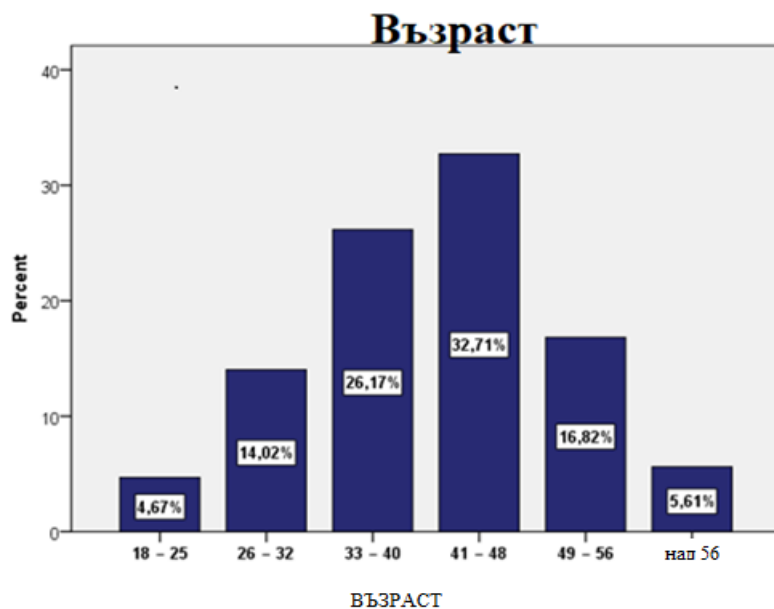
Разпределение на пола на участниците в изследването

Резултатите показват, че има средно до ниско ниво на дейности за професионално развитие, средно до умерено ниво на осъзната нужда от професионално развитие и средно ниво на извършване на дейности в класната стая, при средно според отговорите на участниците. Освен това възприеманото удовлетворение от работата и чувството за успех в образованието също са на средно ниво. За да се отговори на поставените изследователски въпроси (Saiti & Papaioannou, 2008), бяха приложени референциални статистически данни.

Първият изследователски въпрос е свързан с определянето на възможни демографски фактори, които влияят върху участието на учителите в дейности за развитие на образованието. Някои демографски фактори са свързани с предпочитание към определени дейности за професионално развитие. Жените предпочитат в по-голяма степен от мъжете, да участват в образователни конференции или семинари, където учители и / или изследователи представят своите резултати и обсъждат образователни проблеми и четене на професионална литература, въпреки че мъжете предпочитат в по-голяма степен от жените, да участват в квалификационни програми. Възрастта е свързана с наставничество и / или наблюдение от страна на връстници, както и обучение и четене на професионална

литература. Нивото на образование е свързано с участие в мрежа от учители, създадена специално за професионалното развитие на учителите.

Училището, в което учителят работи (държавно / частно) е свързано с неформален диалог с колеги за това как да се подобри тяхното преподаване. Статусът на заетост (на пълен / непълен работен ден) е свързан с участие в образователни конференции или семинари, участие в индивидуални или съвместни изследвания по интересуваша ги професионално, тема и наставничество и / или партньорско наблюдение и коучинг. Работният опит е свързан с участие в курсове / семинари, участие в образователни конференции или семинари и участие в квалификационна програма (Ferreira & Martinez, 2012). Повечето от тези демографски данни като възраст, следват нормалното разпределение, както е показано в следващата стълбовидна графика.

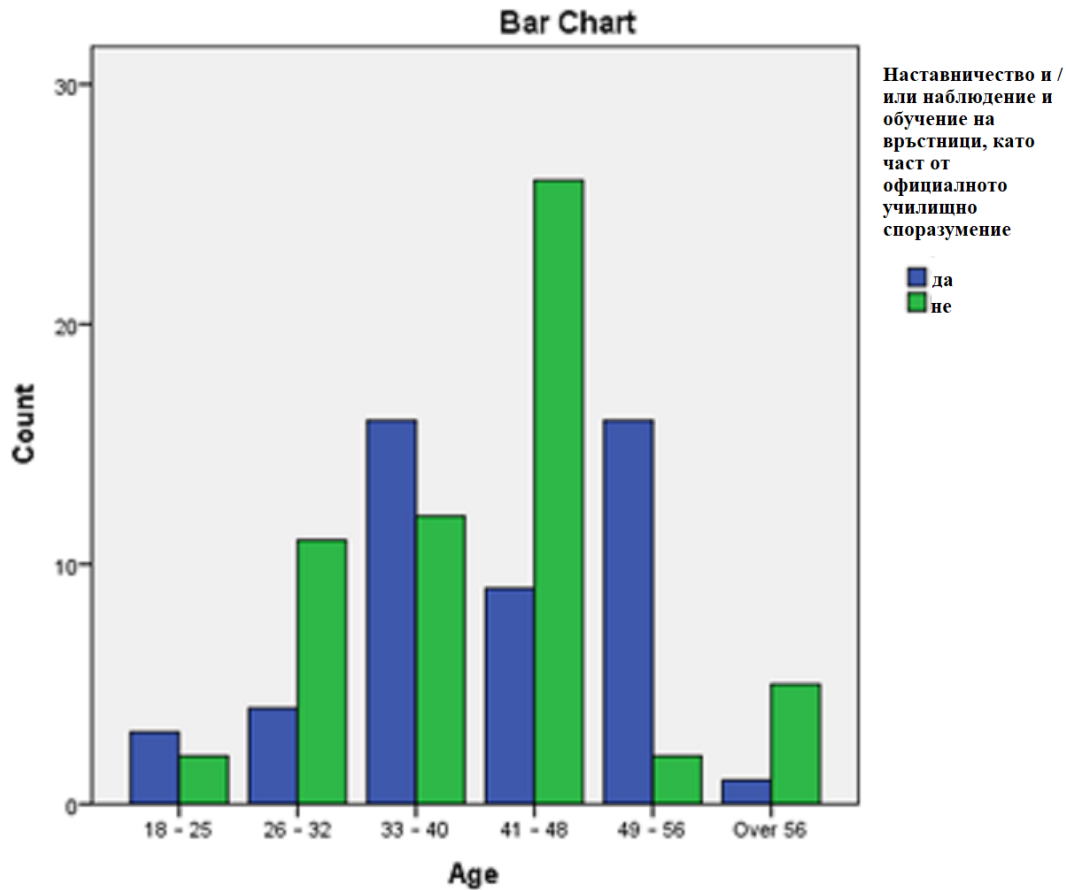


Диаграма за възрастта на преподавателите

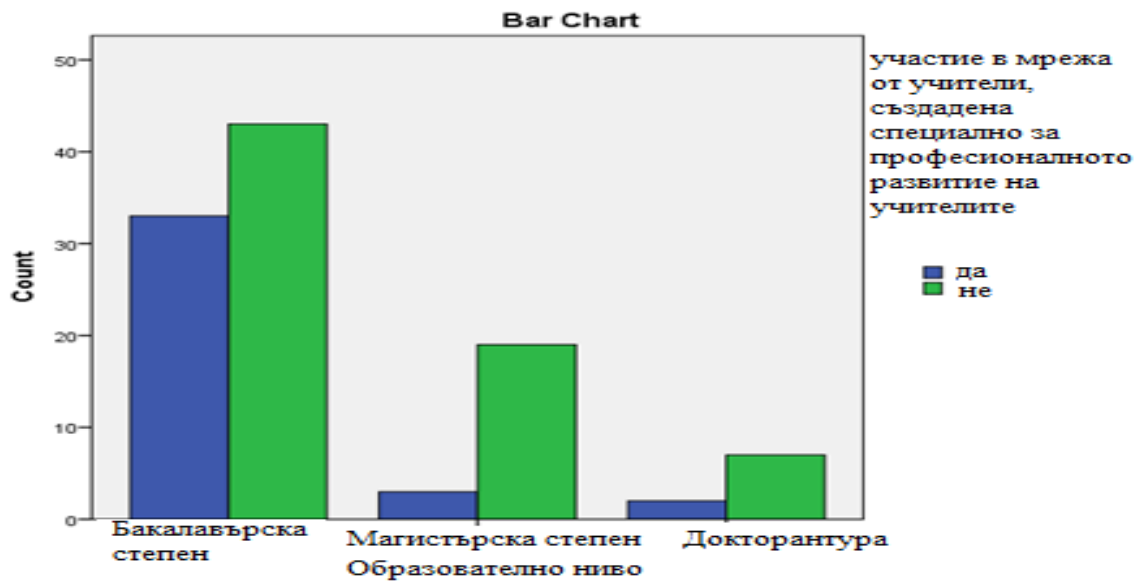
Вторият изследователски въпрос е свързан с определянето на възможни специфични демографски фактори, свързани с интеграцията на социалните и професионални умения на учителите. Статусът на заетост (на пълен / непълен работен ден) и работният опит са единствените демографски фактори, които са свързани с участието на учителите в дейности за развитие на образованието. Възрастта е единственият фактор, който е свързан с възприемането на учителите, които имат няколко нужди от дейности за развитие. Възрастта, трудовият статус и професионалният опит са свързани с нивото на дейностите в класната стая, прилагани от учителя. Следователно възрастта вероятно допринася за значимостта на професията, а приписваният опит, служи за поддържане на висока степен на производителност и удовлетвореност от работата, а не толкова на биологичните основи на съзряването (Ifanti & Fotopoulou, 2011). Ефектът възраст към качеството на образованието, е известен също като споделен в учителската професия, както е показано на следващата графика, показваща, че опитните учители са най-валидният и ценен източник на знания за това как трябва да се упражнява професията и как да се преодолеят първоначалните трудности.



Повечето учители търсят менторство, докато някои се занимават с изследвания



По-възрастните учители не предлагат менторство/наставничество, тъй като обикновено са наети като директори, където те покриват предимно административни задължения, а не преподаване

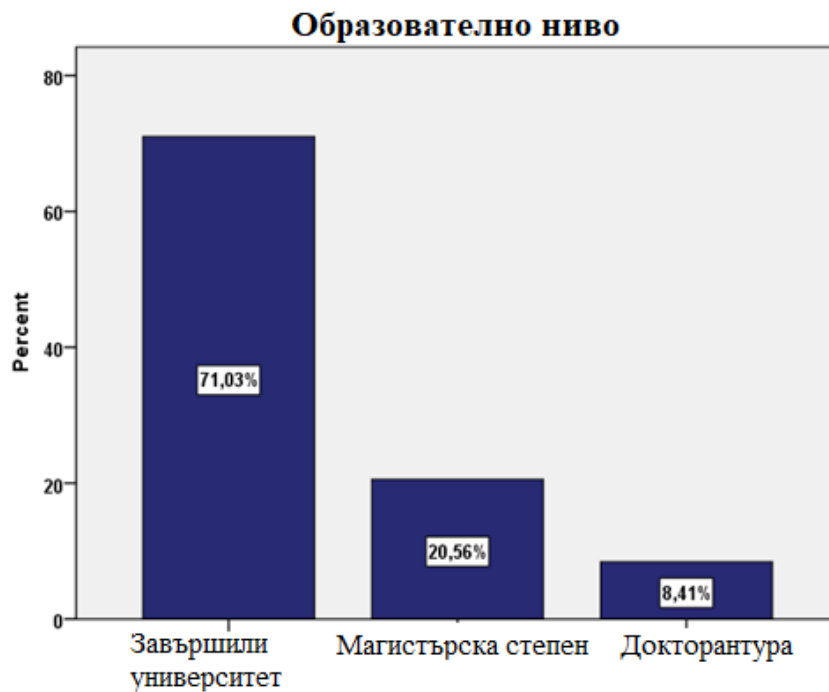


Повечето учители, които притежават по-високи образователни нива, не инвестират времето си в подобряване на социалните си умения

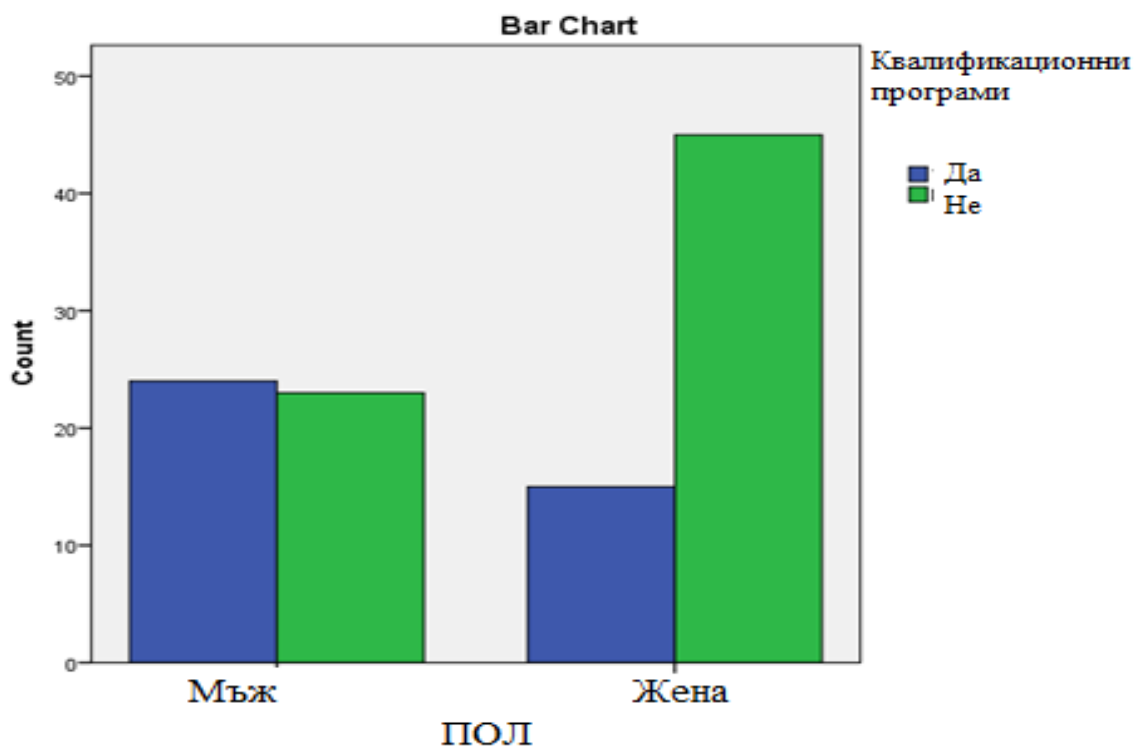
Третият изследователски въпрос е свързан със съществуването на възможна връзка между участието в дейности за професионално развитие и възприятието на учителите за нуждите на тяхното професионално развитие. Дейностите за професионално развитие имат отрицателна връзка с възприятието на учителите за нуждите на тяхното професионално развитие, което означава, че колкото повече дейности за професионално развитие е участвал учителят, толкова по-малко е неговото възприятие за потребности от професионално развитие. Това се превръща във възприемана висока степен на качество на образователните семинари или неблагоприятно отричане на аспектите, на които липсва професионализъм, реализация, която е нереалистично покрита от общи програми. За съжаление поради липсата на задължителен надзор в гръцките държавни училища картината, която се формира, е объркана, тъй като пълната отговорност на учителя пада върху неговите плещи.

Това може да е от полза за опитни учители, които са уверени в своята професионална стойност. В случая с по-младите колеги, обаче това законодателство може да породи чувство на непреодолима експозиция, докато те възприемат ограничените си способности в силно стресиращо положение. Наставничеството (менторството) също не е законно задължено и затова някои учители се оказват в нещастното положение да бъдат безпомощни.

Това преживяване може да бъде разрушително за естественото развитие на техните социални умения, подтиснато от чувство за безполезност. Наистина тогава, повечето работещи учители отговарят на основните изисквания за наемане на работа, тъй като гръцкият закон не възнагражда допълнителни изследвания на учителския персонал (Livanos, 2010). Сред специалистите от мъжки пол, също има предпочитание да търсят висше образование, което съответства на придобиването на професионални умения в сравнение с жените, които могат да се съсредоточат върху аспекта на социалните умения на преподаването (виж графиката по-долу).

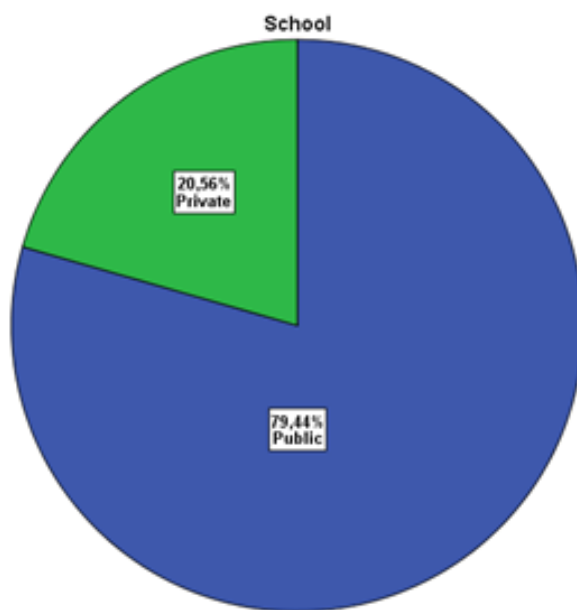


Образователно ниво на преподавателите



Четвъртият изследователски въпрос е свързан със съществуването на възможна връзка между участието в дейности за професионално развитие и чувството за удовлетвореност от работата и успеха на учителите в работата им. Дейностите за професионално развитие имат

положителна връзка с чувството за удовлетвореност от работата и успех в тяхната образователна работа, което означава, че колкото повече дейности за професионално развитие е участвал учителят, толкова по-голямо е чувството му за удовлетвореност от работата и успех в тяхната образователна работа (Kaldi, 2009). Тъй като обаче връзката не е толкова ясно дефинирана, колкото и интуитивна, може да се твърди, че някои учители отговарят на изискванията на тяхната позиция поради финансови затруднения, особено сред младите хора под 30-годишна възраст. Гърция е изправена пред огромен проблем с безработицата, който е относително стабилен от 2008 г. насам, когато много работници стагнират на същите работни места, които не им предлагат нищо повече от сигурност на работното място. Най-сигурният сектор остава държавният, ако сигурността на работното място може да бъде гарантирана, като само една четвърт от учителите са заети в частния сектор (вижте следващата графика).



Разпределение на заетостта на учителите сред участниците – училище – държавно – 79,44%, частно – 20,56%.

Последният изследователски въпрос е свързан със съществуването на възможна връзка между участието в дейности за професионално развитие и нивото на дейности, приложени в класната стая от учителите. Дейностите за професионално развитие имат положителна връзка с разнообразието и честотата на дейностите, извършвани от учителите в класната стая, което означава, че колкото повече дейности за професионално развитие е участвал

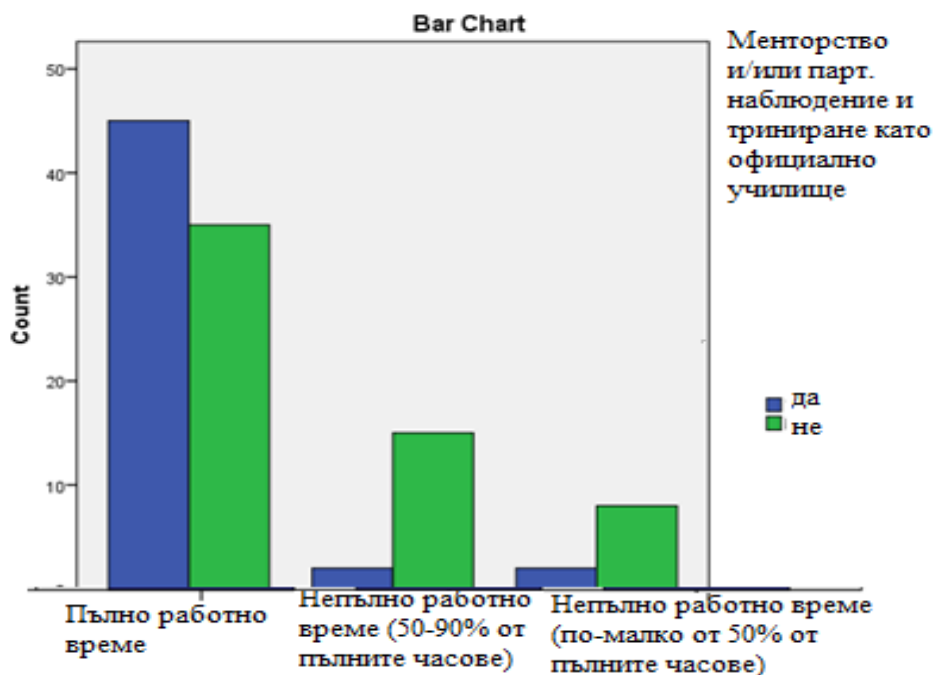
учителят, толкова повече дейности той прилага в класната стая. Това е интуитивен резултат, подходящ за повечето образователни изследвания, подчертаващ необходимостта от продължаване на обучението на учители, поради различни нови техники и технологии, интегрирани в класната стая (Ingersoll & Smith, 2003). Независимо от това, резултатите могат да бъдат изкривени поради факта, че държавният сектор не наема напълно учители от 2008 г. насам от финансовата криза, като по този начин повечето нови учители работят като заместващи учители. Следователно, някои учители могат да бъдат наети на непълно работно време през последното десетилетие, като по този начин имат ограничен трудов опит.



Разпределение на трудовия статус на учителите

В допълнение, фактът на ограничени наемания на длъжност на учители в държавния сектор, се показва като стабилна формация на учителя, където ролите и взаимоотношенията са относително определени. В такъв контекст възможностите за наставничество и учене могат да бъдат ограничени поради професионална стагнация, при която хората на една и съща

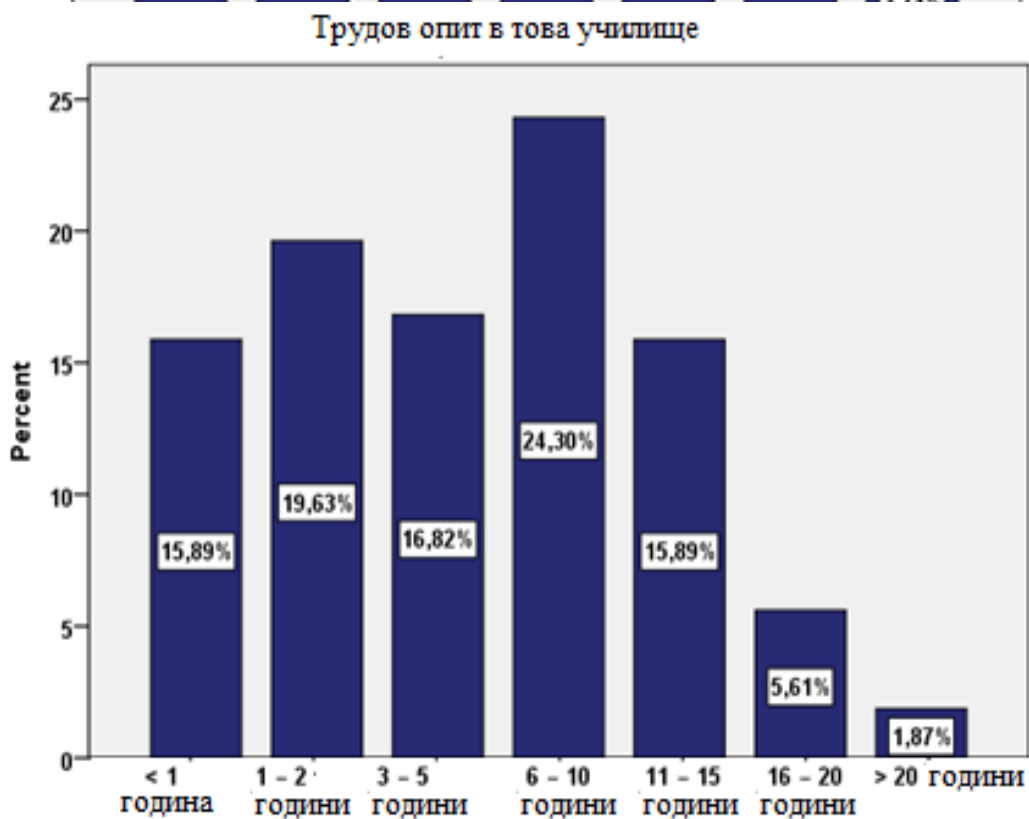
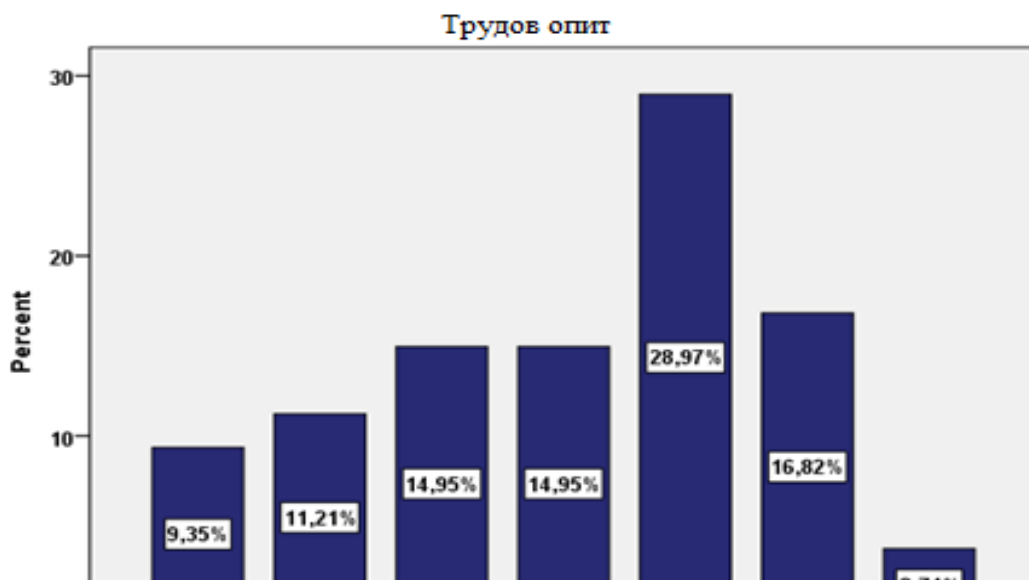
позиция са заети за цялата им кариера. Обикновено единствената смяна на работа за учители се осигурява политически, като се избира за представител на учителското общество (Bell & Blanchflower, 2015). Като цяло, този голям дисбаланс, който се проявява при липса на мобилност на персонала, може да навреди на по-новите професионалисти, които се случват в училища, които функционират проблематично, без надзор и без заместващи членове на властови позиции (вижте следващите графики).



Учители на непълно работно време, които формират по-голямата част от новите учителски специалисти, не получават наставничество

Учителският опит като цяло и на местно ниво, също показва същата картина на изобилие от професионалисти, наети през предходното десетилетие, когато е била осигурена сигурност на работното място с липса на по-възрастни колеги, които все още следват учителската професия. Тъй като финансовият климат от 2000-те години позволява професионална мобилност, повечето професионалисти не следват преподаването, тъй като то е сравнително слабо компенсирано за изискванията, които той поставя върху индивида.

Тази помощ не съществува при по-новите специалисти, при които повечето кариери както в публичния, така и в частния сектор не получават толкова добра компенсация (Madianos et. Al, 2014). Честото преместване на заместник-учител причинява по-ниско разпределение на опита в едно и също училище (вижте двете графики по-долу).



В настоящото изследване има някои преодоляване на предизвикателства, които могат да се считат за препятстващи обобщаването на неговите изводи.

Изследователската извадка е била само от префектура Атика и не е имало извадка от градове в региона, което е довело до това, че извадката не е представителна за популацията на началните учители в цяла Гърция. Изборът на по-голяма извадка, която би представлявала най-добре всички учители, ще направи по-валидно и надеждно събирането на резултатите от настоящото изследване. В допълнение, използваният въпросник включва въпроси от затворен тип, които ограничават свободата на изразяване на участниците и засилват пристрастията в отговорите им. Също така мерките за самооценка могат да предоставят само едната страна на историята за това как учителят работи в и извън класната стая. Някои елементи от въпросника са неизбежно възпрепятствани от появата на пристрастни фактори, като характеристики на търсенето. Важен аспект може да бъде и предполагаемата подкрепа, предоставяна не само от училището, но и от родителите на учениците, както и техните семейства. Преподаването е стресираща професия, показваща високи нива на претоварване.

Устойчивостта на споменатия стрес, вероятно се осигурява от различни фактори, описващи индивида.

Стандартни потребности и усъвършенстване	Степен	Стандартно отклонение
Съдържание и стандарти за изпълнение в моята основна (и) област (и)	2,43	0,963
Практики за оценяване на ученици	2,28	0,899
Управление на класната стая	2,26	0,872
Познаване и разбиране на основните предметни области	2,33	0,988
Познаване и разбиране на учебни практики (медиация на знания) в основната ми област (и)	2,36	0,894
ICT умения за преподаване	2,37	0,976

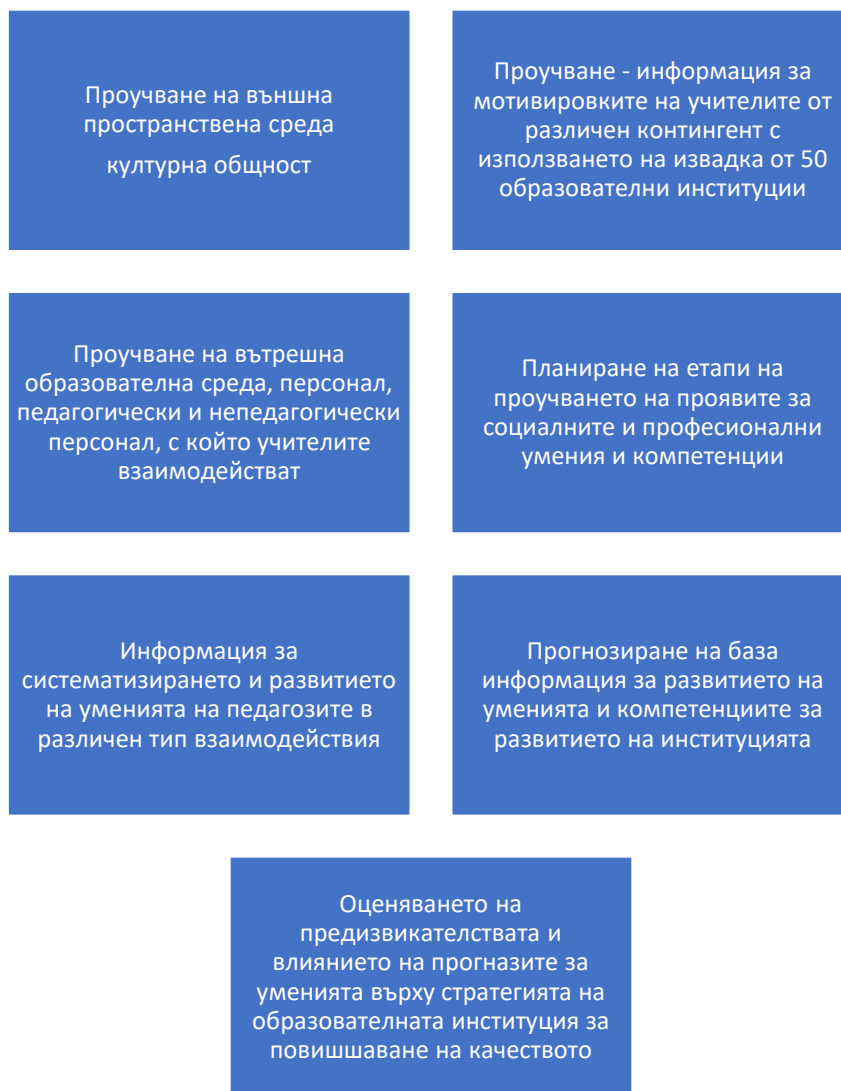
Обучение на ученици със специални учебни нужди	2,25	0,982
Студентска дисциплина и проблеми с поведението	2,21	1,010
Училищно управление и администрация	2,11	0,984
Преподаване в мултикултурна среда	2,19	1,047
Консултиране на ученици	2,15	1,080

В използваната скала на Ликерт 2 кандидатстват за „Ниско ниво на потребности“ и 3 кандидатстват за „Умерено ниво на потребности“, така че тъй като всички средни стойности са между 2 и 3, участниците декларират, че средно имат ниско до умерено ниво на потребност от всички изброени нужди от професионално развитие.

4.2. Дизайн на моделната системата от средства, използвани за усъвършенстването на социалните и професионални умения

Демократизирането и хуманизирането на отношенията между училищните общности предполага задължителен квалификационен минимум на всички членове на педагогическите колегии. Необходимо е да се поддържат и стимулират интензивно учене и повишаване на възможностите на индивидуално, групово и организационно равнище. Това се постига чрез утвърждаване на ценности като открита комуникация, търсене и усвояване на актуална информация, съвместно взимане на решения, висока удовлетвореност от организационния живот и др.

Образованието като система в институциите като организация е специфична и сложна среда и изисква формирането на ”способности и стил на креативно ”иновативно” учене, т.е. учене, което формира иновативно мислене, насочено към преструктуриране на цялостната система”. По-долу се представя моделът на прилагане на етапите, потвърдени в емпиричното проучване.

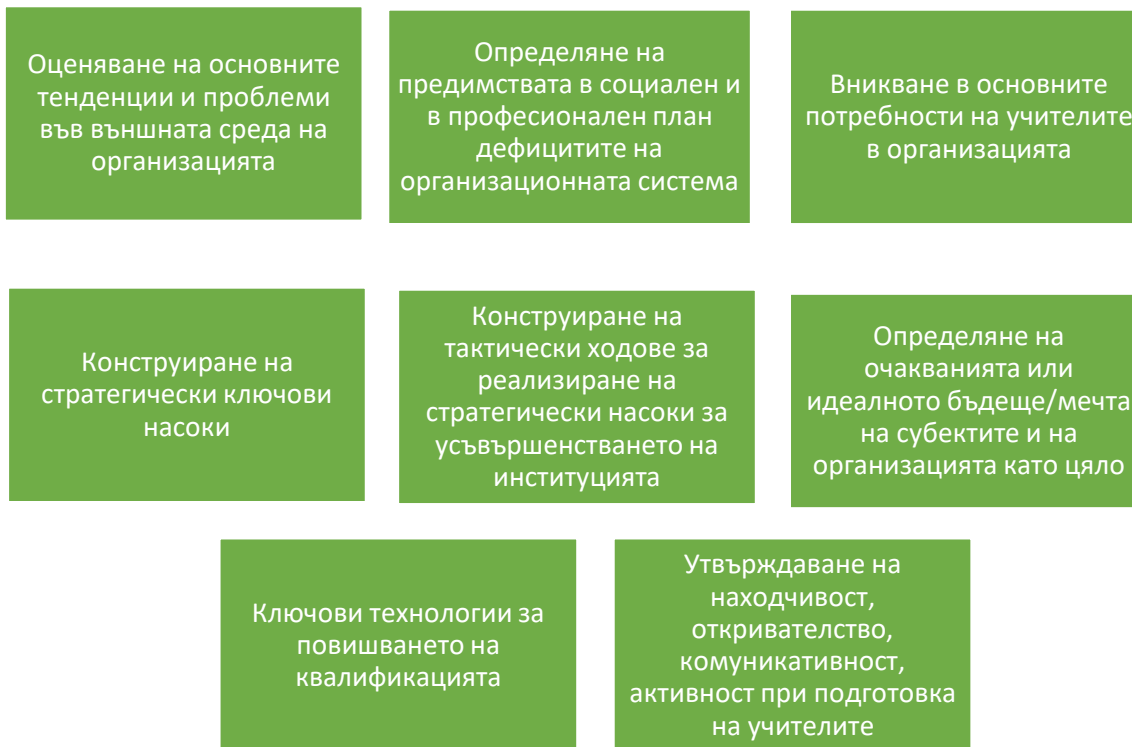


Могат да се определят две основни свойства на самоусъвършенстването: антиципаторно и партиципативно (изпреварващо и включващо учене). Първото предполага развитие на способностите да се проектира бъдещото състояние на детската градина и да се борави с него като очаквани, желани състояния. Второто обуславя включването на личността в интензивни социални и професионални взаимодействия, които облекчават възприемането на организационните промени, създават условия за сътрудничество и консенсус относно начините на действие и поведение на детското заведение.

Съчастието в процеса на креативното учене стимулира формирането на вътрешни нагласи, на осъзнати потребности от ново знание, от ново отношение и поведение в

променящата се организация, и то не на отделни звена, а на цялата институция. В този смисъл ученето не се обособява в отделни звена или при отделни специалисти, а обхваща широк кръг, по-точно всички организационни групи в организацията.

Провежданите форми за квалификация и самоусъвършенстване създават нагласи за учене, достъпни са за значителна част от организационните звена и по този начин стимулират организационното развитие. По-широкото включване на учителите в обсъждането на стратегиите и приоритетите естествено увеличава активността на реализирането им. То може да обхваща такива *съдържателни аспекти като потребности*, отразени в следните взаимовръзки с конструирането на действителността и стратегическите насоки:



Ако приемем, че способността на човека да влиза в различни социални роли съпътства целия му житейски път, то ”ролевата пластичност” за отделните личности е различна. Тя се определя не само от общата психическа основа, но и от развитите способности за ”превъплъщения” от придобитата чрез ученето и чрез емпирично натрупания индивидуален опит способност за безконфликтно усвояване на новата роля. За учителите в институциите, натоварени с изключително богато разнообразие от роли, е необходимо системно обучение, особен вид професионална компетентност, която се постига *чрез тренинг*.

В теорията и практиката на допълнителното образование са известни десетки методически средства, които осигуряват *активна позиция на учителя в обучението*. В

зависимост от възможностите им да се развиват способности, умения и нагласи в една активна комуникация, те бяха разделени на три групи:

1. *Дискусионни методически форми и методи* – педагогически средства, при които се използва предимно активният анализ, синтез и изводи: дискусия, конфронтация, мозъчна атака, пленарна дискусия и др.

2. *Ситуационни методически форми и методи* – педагогически средства за активния анализ и синтез, сигурната обратна връзка, диагностиката и т.н. задължително се формират алтернативи на решение: инцидент, казус, многоетапна ситуация и др.

Няма да бъде пресилено, ако се оцени, че в експеримента те бяха ефективно средство за усъвършенстване на аналитичните способности, за изостряне на вниманието към реалните причини, пораждащи едни или други проблеми във функционирането на институциите и на технологиите за подбора на оптималното им решение. Първите промени от прилагането на тези методи в обучението можем да наблюдаваме в стила на педагога, в преодоляването на колебанията при приемането на една или друга стратегия или система от приоритети, осигуряващи процеса на организационната промяна.

Консултантите в детските градини и методичите в училищата, които са сътрудници по управление на образованието смятат, че тези методи активно съдействат за усвояване в практически план на процедурите за взимане на адекватни управленски решения на учителя, за реално откриване и решаване на възникнали проблеми пред учителите.

Паралелно с предимствата, трябва да се посочат и някои недостатъци на ситуативните методически средства: значително по-трудоемки са, губят повече време, не винаги могат да се подберат подходящи ситуации.

3. *Симулативни методи* – когато се симулира определена управленска ситуация и чрез активния анализ се търси решението: инсценировка, симулативна или делова игра-тренинг т.н. В практиката се използва т.н. тренинг ”игра на роли”. Те изискват преминаването през няколко основни етапа:

- информационен – участниците получават необходимата им информация, за да бъдат включени в ”реална ситуация”;

- конструктивен – дават се указания на наблюдателите какво точно да следят и как да го регистрират;
- реализационен – провеждане на играта;
- заключителен – дискусия върху проведената игра, оценка на поведението и на взетите решения от носителите на роли, оценка на наблюдателите.

Чрез използването на симулативни методи се търси постигането на една от най-значимите цели на усъвършенстване на социалните и професионалните компетенции в образованието – активната съвместна работа на всеки учител с училищните субекти и извън институционални общности.

Използването на дискуссионните, ситуативните и симулативните методи издига организационната и професионална култура на учителя, прави я витална, действена.

4.3. Изводи:

1. Настоящият дисертационен труд предлага проучване на индикатори за ориентация на учителите в образователните институции за ранното детско образование в единните институции за деца от предучилищна възраст и за ученици в училище за техните социални и професионални умения, които се свързват с доказани статистически корелации за възраст, пол, предпочитания за дейност, качество на участие във форми за квалификация, свързани с управлението включващ:
 - Педагогическия профил на учителя изявяващ своите социални и професионални умения – стил, подходи, функции, мониторинг;
 - Форми на квалификация и педагогически дейности, влияещи върху човешките ресурси – интегриране, квалификация;
 - Позитивна образователна среда – иновативна, интерактивна организация на занималнята/класната стая.
2. Подобряването на социалните и професионални компетенции влияят върху качеството на образователна институция, доказано в статистически потвърдени корелационни връзки, които потвърждават хипотезата, че компетентността на

учителя в настоящия век се свързва с атестация и измеримост, а прогресът се постига при интегриране на най-ценния ресурс за една организация, човешкият.

3. Концепцията на модела от педагогически институционални средства, приложени при установяването на предпочитанията на учителите от включването в тях при придобиването на социални и професионални компетенции съдейства за интегриране на ресурсите - мотивиране на човешкия ресурс с основните методи, изграждане на условия и поставяне на изисквания за постигане качеството в образователната институция - установяване състоянието на системата, ресурси, процеси, вътрешна нормативна уредба, задължителна документация, самооценка.
4. Планирането на системата на усъвършенстването на качеството чрез усъвършенстването на социалните и професионалните компетенции включва:
 - ✓ Констатиране на необходимост от промяна и иновации (диагностичен срез); управление на промяната и стреса (приоретизиране, програмиране, мониторинг);
 - ✓ Стратегия, концепция, цели за използването на инструменти при изграждането на сравнително проучване в процеса на интеракция и подобряването на взаимоотношенията между учители, между възрастни учители и с ученици/деца и чрез тях създаването на предпоставки за прилагане на оценяване, свързани с по-високо качеството на интеракция при наличие на тези компетенции.
 - ✓ Ефективно управление на човешките и пространствено-институционални ресурси, безспорно свързани с финансови, материални, информационни инвестиции;
 - ✓ Самооценяване, самонаблюдение, саморазвитие на педагогическите кадри - осъществяване на обратна връзка чрез процес на интегриране на планиране, контрол, информирание и при актуализиране на критерии и затваряне цикъла на управление на социалното и професионално израстване на учителите.
 - ✓ Прилагането на изследването е пример за емпирично доказване, с което се дава възможност да се оцени въздействието на модела върху динамиката на

усъвършенстване и съхранение идентичността и уникалността на образователната институция в конкурентна среда при отчитане предимствата на педагогическите кадри в тях.

4.4. Визия за бъдещи изследвания

Това изследване, въпреки че поради своите ограничения, не може да се счита за представително, то представя интересни факти за професионалното развитие на учителите в Гърция. Би било интересно обаче в бъдеще да се проведат изследвания, които включват както качествен, така и количествен анализ и сравнение на резултатите от образованието между учителите, участващи в дейности за професионално развитие, и тези, които не участват. Качествените мерки могат да осигурят нови фактори, които могат да бъдат в игра в учителската професия, които все още не са изследвани от съвременните изследвания. Отворени интервюта могат да се провеждат между учители, директори и ученици по един и същи предмет - метод, който може да разкрие субективните различия, които са очевидни в преподавателския опит и може да бъде от значение за връзките, които характеризират ежедневието на училищния живот на всички участници

Друг интересен въпрос, който се разглежда, би бил идентифицирането на факторите, които влияят върху определянето на професионалното развитие на учителите в началното образование. Може да се твърди, че учителите в началното образование в Гърция са вложили много в социалния аспект на преподаването, вместо да се фокусират върху изучаването на различна от педагогиката наука. Възможните разлики могат да хвърлят светлина върху ефикасността на университетските програми, които подготвят професионални преподаватели, сред социалната или опитната част на преподаването и традиционния професионален набор от умения за овладяване на даден предмет. По същия манталитет, университетските учители също могат да бъдат оценявани от едни и същи въпросници, тъй като това може да осигури по-нататъшна представа за професионалните и социалните умения на учителите. Най-накрая, учителят по специална педагогика може също така да предостави интересна представа за преподавателите, представляваща специфичен подклас, който се използва предимно за деца със специални нужди. Социалният и професионален аспект на преподаването е сравнително смесен, показвайки специфични тенденции между тях, които се отразяват върху качеството на услугата, която

предоставят, първо на учениците и второ на по-младите колеги. Бъдещите изследвания, които могат да консолидират значението на всеки фактор, заедно с приноса му за подобряване на образователната система, са задължени в съвременното общество, ако технологичният напредък премести седалището на образованието от офлайн към онлайн.

Значението на социалните умения на професионалните учители и качеството на отношенията ученик-учител е силен фактор, който трябва да бъде оценяван в онлайн среди, които очевидно са ограничаващи във взаимодействието на двете части.

ПРИНОСИ

С научно-теоретичен характер:

1. На концептуално и теоретично равнище се анализират теории за усъвършенстването на социалните и на професионални умения и качества на учителя, свързани с техните компетенции при динамично развиващите се педагогически стратегии и технологии се технологии.

1. Анализират се критично теоретични постановки за обосноваване на организационните цели, взимането на решения, планиране, организиране, свързани с управление на качеството в образователните институции – детска градина и училище в ранното детско образование.

2. Като изходна основа в теоретичното проучване се обединяват в принципи, стратегии и и конкретизация за законодателни теоретични постановки в Р Гърция в контекста на европейската педагогическа общност.

С експериментално-приложен характер:

1. Доказани са корелационни статистически връзки между променливите и характеристиката на социални и професионални прояви на учителите в 50 институции в Р Гърция. Обосновава се пряка зависимост между социалните и професионални умения на учителя и характеристиката на образователната институция.

3. Апробирана е експериментална система с индикатори за установяването на социални и професионални умения в институциите от учителите. Доказва се в експериментално – изследователски план значението им по посока осигуряване на позитивен климат, повишаване организационната култура и на наличните на педагозите компетентности.

4. Систематизирани са чрез изследователски методи потребностите на педагозите за усъвършенстване на компетенциите им значението им за качеството на институцията. Апробира се изградената система за проследяване на връзката на компетенциите с качеството в институцията.

5. Извършен е количествен и качествен анализ на факторите за усъвършенстване на социалната и професионалната компетентност като система от компетентности, свързани с потребности, на личностния интегритет и на мотивираността на учителите в детската градина и в училище

С приложно-практически характер:

6. Приложеният в практиката моделна система е част от взаимодействие в реална образователна среда на педагозите, децата/учениците, за трансформирането на образователното пространство – занималнята/класната стая.

7. Изследването е пример на успешна практика за квалификация на педагогическите специалисти и тяхното кариерно развитие, предхождащ самооценката и професионалното развитие на педагогическите специалисти чрез мониторинга за културата им.

СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИТЕ

1. "DAVID HUMES REALISTIC APPROACH IN HIS ARGUMENT FOR CAUSALITY" [2016] VLASIS PUBLISHERS, ATHENS 2016
2. "THE NEW ANTHOLOGIES OF ELEMENTARY SCHOOL" [2017], PAPAISIS PUBLISHERS, ATHENS 2017
3. "IOSIPOS MOISIODAX", [2017] PAPAISIS PUBLISHERS, ATHENS 2017
4. "LEADERSHIP AND HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN THE PUBLIC SECTOR" [2018] " [2017], PAPAISIS PUBLISHERS, ATHENS 2018
5. "COMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AN APPROACH IN DEVELOPING INTERCULTURAL", [2017] PAPAISIS PUBLISHERS, ATHENS 2018