

Перспективи пред преподаването и ученето

РЕЗУЛТАТИ ОТ МЕЖДУНАРОДНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ TALIS 2013
НА ОРГАНИЗАЦИЯТА ЗА ИКОНОМИЧЕСКО СЪТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ



Перспективи пред преподаването и ученето

**Резултати
от Международното изследване TALIS 2013
на Организацията за икономическо
сътрудничество и развитие**

Този доклад е изготвен от Марина Мавродиева, национален координатор на TALIS за България. В него са използвани материали от международния доклад *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OECD, 2014).

Реализирането на TALIS 2013 е осъществено с финансовата подкрепа на Европейската комисия.

Центърът за контрол и оценка на качеството на училищното образование (ЦККУО) е научно-информационно звено към Министерството на образованието и науката.

OECD и OECD/TALIS са търговски марки на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие.

© ЦККУО, 2015

ISBN 978-954-8973-18-2

СЪДЪРЖАНИЕ

Таблицы и графики	5
Използвани съкращения	6
Предговор	7
Глава 1: Общо представяне на TALIS	9
1.1 Основни идеи и цели	9
1.2 Дизайн на изследването	9
1.3 Организиране на изследването	10
1.4 Тълкуване на резултатите	12
1.5 Организация на доклада	12
Глава 2: Профил на учителите и на училищата, в които те работят	13
2.1 Въведение	13
2.2 Профил на прогимназиалните учители	13
2.2.1 Демографски профил	13
2.2.2 Образование	14
2.2.3 Професионален опит	16
2.2.4 Трудова заетост	17
2.2.5 Разпределение на работното време	17
2.3 Профил на училищата	19
2.3.1 Демографски профил	19
2.3.2 Ресурси	21
2.3.3 Учебна среда	22
2.3.4 Училищен климат	23
2.3.5 Училищно самоуправление	25
2.4 Изводи и заключения за политиките и практиките	27
Глава 3: Управление на училището	29
3.1 Въведение	29
3.2 Профил на директорите на училища с прогимназиален етап	29
3.2.1 Демографски профил	29
3.2.2 Образование	30
3.2.3 Професионален опит и професионално развитие	32
3.3 Разпределение на работното време на директорите	34
3.4 Споделяне на отговорностите при взимането на решения	35
3.5 Професионална удовлетвореност на директорите	36
3.6 Изводи и заключения за политиките и практиките	37

Глава 4: Професионално развитие на учителите	39
4.1 Въведение	39
4.2 Участие на учителите в различни видове дейности за професионално развитие	40
4.3 Нива на участие в дейности за професионално развитие в зависимост от профила на учителите и училищата, в които те работят	41
4.3.1 Пол	41
4.3.2 Професионален опит	41
4.3.3 Трудов договор	42
4.3.4 Населено място	42
4.4 Области за професионално развитие и тяхното положително влияние	42
4.4.1 Области за професионално развитие	43
4.4.2 Положително влияние на областите за професионално развитие	44
4.5 Осигуряване на подкрепа и ресурси за професионално развитие	45
4.5.1 Финансова подкрепа	45
4.5.2 Подкрепа под формата на планирано време	46
4.6 Пречки пред професионалното развитие	46
4.7 Необходимост от професионално развитие	47
4.8 Изводи и заключения за политиките и практиките	49
Глава 5: Оценяване на учителите и обратна информация	51
5.1 Въведение	51
5.2 Формално оценяване и получаване на обратна информация от учителите	52
5.3 Начини за формално оценяване на учителите и получаване на обратна информация	52
5.4 Действия, предприети след формално оценяване на учителите	53
5.5 Положителни промени в резултат на получена обратна информация от учителите	55
5.6 Въздействие на оценяването на учителите и обратната информация върху развитието на училището	56
5.7 Професионална увереност и удовлетвореност от работата	58
5.7.1 Професионална увереност на учителите	58
5.7.2 Професионална удовлетвореност на учителите	59
5.7.3 Обществени нагласи към учителската професия	59
5.8 Изводи и заключения за политиките и практиките	60
Използвана литература	61
Приложение 1: Нива на участие на училищата и учителите и претеглена големина на популацията на учителите в страните, участващи в TALIS	62
Приложение 2: Въпросник за учителя	63
Приложение 3: Въпросник за директора	89

ТАБЛИЦИ И ГРАФИКИ

Таблица 1.1	Параметри на изследването	10
Таблица 1.2	Държави, участващи в TALIS 2013	11
Фигура 2.1	Разпределение на прогимназиалните учители по пол и възраст	13
Фигура 2.2	Подготовка и увереност за преподаване на прогимназиалните учители	15
Фигура 2.3	Професионален опит на прогимназиалните учители	16
Фигура 2.4	Разпределение на работното време на прогимназиалните учители	18
Фигура 2.5	Разпределение на прогимназиалните учители според процента на учениците, чийто майчин език е различен от езика на преподаване	20
Фигура 2.6	Разпределение на прогимназиалните учители според процента на учениците, които идват от социално слаби семейства	20
Фигура 2.7	Разпределение на прогимназиалните учители според големината на населеното място, в което се намират училищата	21
Фигура 2.8	Ресурси в училищата	22
Фигура 2.9	Разпределение на времето в учебния час	23
Фигура 2.10	Фактори, влияещи върху училищния климат	24
Фигура 2.11	Области на училищно самоуправление	26
Фигура 3.1	Разпределение на директорите по пол и възраст	30
Фигура 3.2	Професионална подготовка на директорите	31
Фигура 3.3	Разпределение на годините професионален опит на директорите	32
Таблица 3.1	Участие на директорите в дейности за професионално развитие	32
Фигура 3.4	Пречки пред професионалното развитие на директорите	33
Фигура 3.5	Разпределение на работното време на директорите	34
Фигура 3.6	Споделяне на отговорностите при взимането на решения според учителите и според директорите на училища, в които те преподават	35
Фигура 3.7	Пречки, оказващи влияние върху ефективността и удовлетвореността на директорите	37
Фигура 4.1	Участие на прогимназиалните учители в различни видове дейности за професионално развитие	41
Фигура 4.2	Области за професионално развитие на учителите	43
Фигура 4.3	Положително влияние на областите за професионално развитие върху преподаването на прогимназиалните учители	44
Фигура 4.4	Финансова подкрепа за участие в дейности за професионално развитие	45
Фигура 4.5	Пречки пред професионалното развитие на прогимназиалните учители	47
Фигура 4.6	Области с най-голяма необходимост от професионално развитие	48
Фигура 5.1	Начини за формално оценяване и получаване на обратна информация	53
Фигура 5.2	Действия, предприети от директорите след формално оценяване на учителите	54
Фигура 5.3	Положителни промени след получаване на обратна информация от учителите	55
Фигура 5.4	Въздействие на оценяването и обратната информация на учителите върху развитието на училището	57
Фигура 5.5	Професионална увереност на прогимназиалните учители	58
Фигура 5.6	Професионална удовлетвореност на прогимназиалните учители	59
Фигура 5.7	Съществуване на положителна обществена нагласа към учителската професия	59

ИЗПОЛЗВАНИ СЪКРАЩЕНИЯ

ЗНП	Закон за народната просвета
МОН	Министерство на образованието и науката
НИОКСО	Национален институт за обучение и квалификация в системата на образованието
НС на РБ	Народно събрание на Република България
ОИСР	Организация за икономическо сътрудничество и развитие
СБУ	Синдикат на българските учители
ЦКОКУО	Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование
BPC	Board of Participating Countries
IDEG	Instrument Development Expert Group
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IEA DPC	Data Processing and Research Center of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement
NDM	National Data Manager
NPM	National Project Manager
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TUAC	Trades Union Advisory Council
SC	Statistics Canada

ПРЕДГОВОР

Светът, в който живеем, се променя все по-динамично. В 21-ви век на модерния човек все по-често му се налага да осъвременява и разширява компетенциите си, за да участва успешно в обществения живот. В тази бързо променяща се среда образователните системи трябва все по-ефективно да се реформират, за да отговарят на нуждите на подрастващите, като им предоставят знанията и развиват уменията, които са необходими за безпрепятственото и пълноценно включване на младите хора в обществото.

Навсякъде по света учителите имат различна професионална подготовка, различни педагогически умения и методи на преподаване, различни отговорности, работни условия и заплащане. Тези фактори оказват влияние върху качеството на образованието. За съжаление, днес училищата в много страни изглеждат така, както са били преди десетки години, а много от учителите отричат необходимостта от осъвременяване на преподавателските си практики, така че да отговарят на нуждите на днешните ученици.

Вече дълги години се дискутират въпросите, свързани с подобряването на училищното образование. От една страна, родителите искат най-доброто образование за децата си, което да им осигури успех в живота, а от друга страна, образователните власти се опитват да осигурят равен достъп на всички до качествено образование, покриващо минималните изисквания на съвременното общество. Всички гледни точки обаче се обединяват в едно – училището и учителите са и трябва да бъдат тези, които имат най-голямо влияние върху образователния успех на учениците. Днешните учители не само трябва да могат да използват съвременните средства и технологии в работата си, но те трябва да са в крак и с новите преподавателски практики и да ги използват в часовете си. Ако се очаква от учителите да подготвят учениците да учат през целия си живот, то те самите трябва да са подготвени да се развиват през цялата си кариера. Затова днес все по-често се поставя на преден план осъвременяването на обучението на учителите и предоставянето на все повече и все по-качествени възможности за професионално развитие и продължаващо обучение, които неминуемо ще доведат до подобряване на преподаването и ученето и до по-ефективно прилагане на заложените политики в образователната система.

Международното изследване за преподаване и учене TALIS на ОИСР е най-голямото международно изследване на учителите. Концептуалната рамка на TALIS предвижда дългосрочна програма от изследвания с цикли, в които се проучват важни въпроси, свързани с политиките в образованието. За първи път изследването се провежда през 2008 година и дава глас на учителите и на директорите на училищата, в които те работят, да споделят своя опит, възгледи и приоритети. Основно фокусът е поставен върху учебната среда и работните условия на учителите в училищата.

В TALIS 2013 акцентът пада върху темите, посочени след анализ на резултатите от предходния цикъл като оказващи влияние върху ефективното преподаване. Учителите посочват:

- спецификите в своето педагогическо образование;
- дейностите за своето професионално развитие;
- работната си среда и училищния климат;
- обратната връзка, която получават за своето преподаване;
- самооценката на своите педагогически практики;
- професионалната си удовлетвореност и мотивация.

Предвид значението на училищното ръководство за създаване на ефективно работещо училище, TALIS описва ролята на директорите и техните екипи и изследва подкрепата, която те оказват на учителите. Тъй като формирането и задържането на ефективни учители е приоритет на всяка образователна система, програмата се интересува също и от това как работата на учителите се оценява и признава и доколко се обръща внимание на нуждите им от професионално развитие.

Така TALIS, като сравнително изследване на условията за преподаване и учене в различни образователни системи, предлага едно средство, което дава възможност характеристиките на образователната система на всяка страна участничка да се съпоставят с тези от други страни. Използването на резултатите е от изключително значение за модернизирането на програмите за обучение на учители и за подобряване на учебния процес като цяло. Сравнителният анализ позволява да се открият практиките, прилагащи успешните политики в образованието, и подпомага да се дефинират тези политики в национален контекст.

В този доклад се представят и анализират най-вече резултатите за България от проведения през 2013 година втори цикъл на изследването, като са направени сравнения както със средните резултати за страните, участвали в TALIS, така и с резултатите за България от предишния цикъл на изследването през 2008 година. За основа на доклада е използван международният доклад от TALIS 2013¹.

Докладът е структуриран в пет глави, отговарящи на основните изследователски въпроси:

1. Какви са основните цели и характеристики на изследването TALIS?
2. Кой са българските учители и в какви училища работят?
3. Кой са българските директори и какви са техните задължения?
4. Колко често и в какви дейности за професионално развитие се включват българските учители?
5. Как и от кого се провежда и използва оценяването на работата на българските учители и какво въздействие има обратната информация, получена от него, върху учителите?

¹ OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD, Paris.

ГЛАВА 1 ОБЩО ПРЕДСТАВЯНЕ НА TALIS

1.1 Основни идеи и цели

Международното изследване за преподаване и учене TALIS на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) се фокусира върху учебната среда и работните условия на учителите в училищата. Чрез предоставянето на актуални, валидни и сравними данни то цели да подпомогне страните да създадат политики в ключови области, създаващи качествени и съвременни учители и развиващи условията за ефективно образование.

В целия свят въпросите, свързани с привличането на нови учители, тяхното задържане в професията и професионалното им развитие, са приоритетни за образователните власти. По тази причина съдържателната рамка на TALIS 2013 се фокусира върху следните ключови аспекти:

- образование и професионално развитие на учителите;
- оценяване, признание и възнаграждение на учителите;
- роля на училищното ръководство за подпомагане на работата на учителите;
- фактори, влияещи върху професионалната удовлетвореност на учителите.

Всички тези предпоставки формулират основните цели на изследването:

- Да създаде ясни международни индикатори и да направи подробни анализи на практиките, свързани с учителите и преподаването, които да подпомогнат страните при разработването на политики за създаване на условия за ефективно преподаване и учене.
- Да анализира събраните данни, като даде възможност за сравнения между различните страни във връзка с изправянето им пред сходни предизвикателства, различни подходи за справянето с тях и влиянието, което те имат върху учебния процес като цяло.

1.2 Дизайн на изследването

Изследването TALIS е планирано като поредица от проучвания – цикли, които през определен период от време да изследват учители от всички нива на училищното образование. Първият цикъл стартира в началото на 2006 г., като България се включва в него през пролетта на 2007 г. след предложение за финансиране от Европейската комисия. Вторият цикъл стартира през 2011 г., като участието на България отново е финансирано частично от Европейската комисия.

За втория цикъл е решено целевата популация от прогимназиалните учители да бъде запазена, но да се даде възможност на страните да се включват и с начални, и с гимназиални учители по свое желание. Тъй като България участва само с прогимназиални учители, в доклада не са разгледани данните за учителите от начален и гимназиален етап, получени от други страни.

За целите на изследването, съобразно включените в съдържателната рамка теми, са разработени два въпросника – въпросник за учителя и въпросник за директора. Времето, определено за попълването на всеки въпросник, е около 45 минути.

Културната и езиковата валидност на изследователския инструментариум са постигнати чрез стриктни механизми за оценяване на качеството на превода и процедурите за провеждане на изследването.

Дизайнът на изследването се характеризира с определени параметри, които гарантират представителността на получените данни.

Таблица 1.1 Параметри на изследването

	Международни параметри	Параметри за България
Целева популация	➤ Учители, които преподават в прогимназиалния етап ➤ Директора на училището, в което те преподават	➤ 2975 прогимназиални учители ➤ 197 директори
Големина на извадката	➤ По 200 училища за страна ➤ По 20 учители от училище	➤ 197 училища ➤ 20 учители от училище
Ниво на участие	➤ Поне 75,0% от училищата в извадката ➤ Поне 75,0% от извадката на учителите в училището	➤ 99,0% от училищата ➤ 97,0% от учителите
Начин на попълване на въпросниците	➤ На хартиен носител ➤ Онлайн	➤ На хартиен носител
Тестови прозорци	➤ Октомври – декември 2012 г. за Южното полукълбо ➤ Март – май 2013 г. за Северното полукълбо	➤ 11 март – 12 април 2013 г.

Според дефиницията на TALIS прогимназиални учители са тези, които в своята ежедневна работа обучават прогимназиални ученици. Учителите, които преподават освен в прогимназиалния етап и в други етапи на училищното образование или преподават и в друго училище, също са включени в целевата популация. Няма ограничение за броя часове, в които те преподават в прогимназиалния етап. Следните специалисти са изключени от целевата популация:

- възпитатели, педагогически съветници, помощник-учители, библиотекари, психолози, логопеди, както и други специалисти, които подпомагат учителите в обучението;
- учители, които преподават само на възрастни;
- учители в продължителен отпуск;
- заместващи учители за период, по-малък от 6 седмици;
- учители, които са и директори на училище.

Всички изисквания за конфиденциалност на данните са спазени. Имената на участващите в изследването учители са заместени от идентификационни номера. Всеки попълнен въпросник се запечатва в специален плик.

1.3 Организиране на изследването

Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) е уникален форум, чрез който правителствата на 34 демократични държави работят заедно върху икономически, социални и екологични предизвикателства на глобализацията. ОИСР е основен посредник на страните за разбиране на приоритетите и справяне с новите предизвикателства пред света. Организацията дава възможност на страните да сравнят своя опит в изготвянето и прилагането на политики, да търсят отговори по общи въпроси, да идентифицират добри практики и да координират работата си.

Разработването на TALIS е резултат от съвместното сътрудничество на държавите членки на ОИСР и на партниращите държави, участващи в изследването. Включването на организации, представляващи учителите, като Съвета на синдикатите към ОИСР (TUAC), е от голямо значение за развитието на програмата. Осигурената от Европейската комисия финансова подкрепа насърчава включването на държавите членки на Европейския съюз. Не на последно място, ключова роля за успешното осъществяване на проекта има участието на учителите и директорите на училища.

Комисията на страните участнички (BPC) включва представители на всички държави, взели участие във втория цикъл на TALIS. Тя поставя основните цели на изследването и определя стандартите за събирането на информацията и докладването на резултатите. Експертната група за разработване на инструментариума (IDEG) има за задача да изготви въпросници, които да включват въпроси с аналитична цел и такива, свързани с политиките в образованието.

Първият цикъл на TALIS се провежда през 2008 година в 24 страни. Във втория цикъл на TALIS участват 34 държави, провинции или региони от 5 континента.

Таблица 1.2 *Държави, участващи в TALIS 2013**

Държави от ОИСР		Партниращи държави
Австралия	Нидерландия	Бразилия
Белгия (Фландрия)	Норвегия	България
Великобритания (Англия)	Полша	Кипър
Дания	Португалия	Латвия
Естония	САЩ*	Малайзия
Израел	Словакия	ОАЕ (Абу Даби)
Исландия	Финландия	Румъния
Испания	Франция	Сингапур
Италия	Чили	Сърбия
Канада (Албърта)	Чехия	Хърватия
Корея	Швеция	
Мексико	Япония	

Забележка: Страните в оранжеви полета са участвали и в TALIS 2008.

Страните провеждат изследването на национално ниво чрез национални координатори (NPM) и национални мениджъри на данни (NDM). Националните координатори имат ключова роля за осигуряване на участието на училищата в извадката, за финализиране на въпросниците, за изготвяне на националната база данни и за спазване на процедурите по провеждане и оповестяване на резултатите. Националните мениджъри на данни координират действията по събиране и обработване на данните на национално ниво и отговарят за техническата им коректност.

Национален координатор на проекта за България е Центърът за контрол и оценка на качеството на училищното образование към Министерство на образованието и науката.

На международно ниво координирането и осъществяването на проекта е отговорност на Центъра за обработка на данни към Международната асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA DPC). Секретариатът на IEA е отговорен за гарантиране на валидността на превода на изследователския инструментариум и за контрола на качеството по провеждането му. Центърът по статистика – Канада (Statistics Canada), като подизпълнител на IEA, разработва план за изготвяне на извадките за всяка от страните и ги подпомага при неговото прилагане. Секретариатът на ОИСР служи като щаб на Комисията на страните участнички и е отговорен за цялостното координиране на проекта.

Във всяка страна, участвала в TALIS, е проведен мониторинг върху провеждането на изследването на национално ниво от международен наблюдател, предложен от националния координатор и нает от Международната асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA). Международният наблюдател на изследването в България е представител на Синдиката на българските учители (СБУ).

* За съжаление, данните за САЩ не покриват стандартите на извадката за изследването и затова не са включени в международните таблици и анализи.

1.4 Тълкуване на резултатите

Задължително трябва да се има предвид, че получените резултати се основават единствено на отговорите на учителите и директорите, т.е. представят техните мнения, разбирания и убеждения, както и личната им оценка за техните дейности. Тази ценна информация дава поглед върху това как учителите възприемат учебната среда, в която работят, какво ги мотивира и как политиките и практиките в образованието се прилагат на място. Като всяко лично мнение обаче, тази информация е субективна и затова се различава от обективно измерените данни. Това е в сила и за представените от директорите данни, характеризиращи училището, които може да се различават от данните, събрани по административен път.

Дизайнът на изследването е такъв, че не може да измерва причинно-следствените връзки. Например при проучване на връзките между училищния климат и сътрудничеството между учителите не е възможно да се установи дали добрият училищен климат зависи от доброто сътрудничество между учителите, или обратното. При регресионния анализ изборът на зависими и независими променливи е базиран единствено върху теоретични фактори, отговарящи на аналитичната рамка на изследването. Думата „ефект“ трябва да се разбира само в статистическия ѝ смисъл, т.е. ефект е параметър, който описва линейната зависимост между зависима и независима променлива.

Межкултурната валидност на резултатите е важно допълнение към анализа, най-вече свързана с международните скали и показатели. Анализът показва в каква степен всеки показател може директно да се сравнява между отделните страни.

1.5 Организация на доклада

В доклада са включени и анализирани резултатите от TALIS 2013, като акцент е поставен върху данните за България. Докладът е структуриран по следния начин:

- Глава 2 представя описателните характеристики на прогимназиалните учители и училищата, в които те работят.
- Глава 3 разглежда профила на директорите на училищата, и по-специално тяхната роля за подпомагане работата на учителите.
- Глава 4 анализира данните, свързани с професионалното развитие на учителите.
- Глава 5 се занимава с оценяването на учителите и обратната информация, която те получават, както и с въздействието ѝ върху професионалната им удовлетвореност.

След всяка глава са формулирани изводи и заключения за политиките и практиките, които отразяват единствено вижданията на автора и по никакъв начин не ангажират споменатите в доклада национални и международни институции.

ГЛАВА 2

ПРОФИЛ НА УЧИТЕЛИТЕ И НА УЧИЛИЩАТА, В КОИТО ТЕ РАБОТЯТ

2.1 Въведение

Събраните описателни данни разглеждат множество характеристики на училищата и учителите, които дават широка основа за анализ на много въпроси в следващите глави. Главата е разделена на две части. Първата част представя профила на прогимназиалните учители, като се концентрира върху тяхното образование, демографски и трудови характеристики. Втората част описва профила на училищата, в които работят учителите, като дава информация за персонала, ресурсите, автономността и климата в училищата.

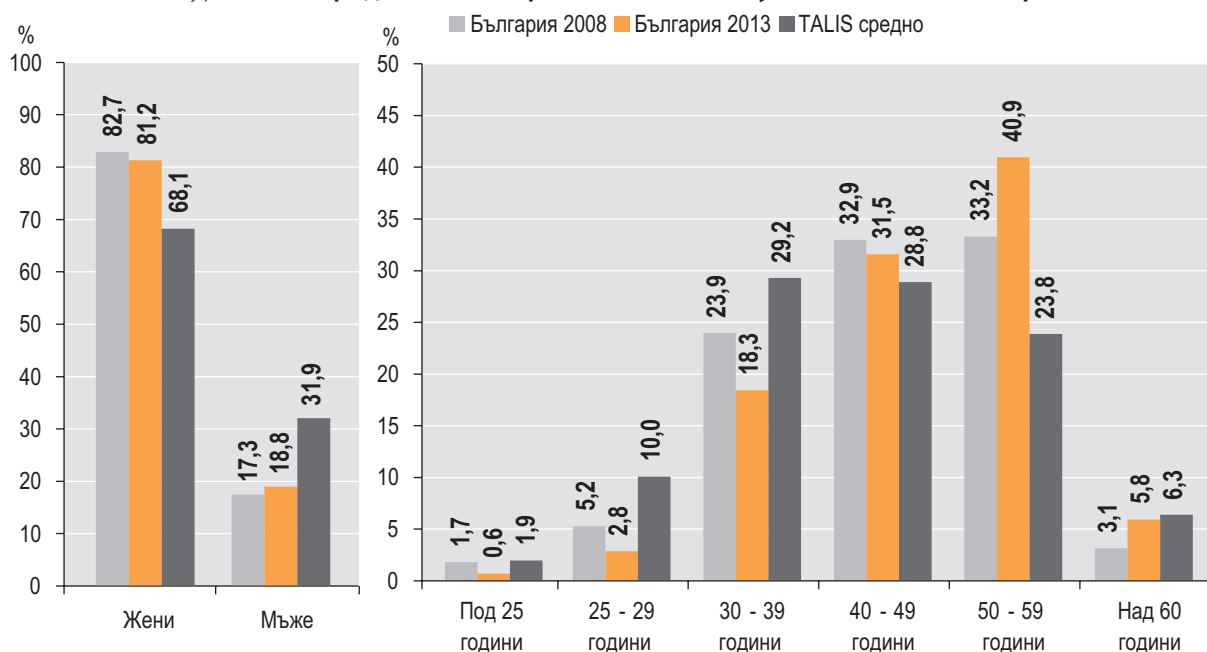
Не бива да се забравя, че TALIS се фокусира върху учителите. Затова повечето таблици и графики се отнасят именно за тях и тяхното разпределение в зависимост от различни характеристики. Това означава, че посочените данни могат да не съответстват на тези от официалната статистика. Идеята е представените данни да допълват, а не да противоречат на официалните.

2.2 Профил на прогимназиалните учители

2.2.1 Демографски профил

Основните демографски характеристики, които изследването измерва, са полът и възрастта на прогимназиалните учители.

Фигура 2.1 **Разпределение на прогимназиалните учители по пол и възраст**



Средно за участващите в TALIS страни почти 70 процента от учителите са жени. Най-голям процент жени учители има в Латвия (88,7%), Естония (84,5%), Словакия (81,9%) и България (81,2%). Феминизирането на учителската професия от години е факт в страната ни. Ефектът, който то може да има върху преподаването и ученето, е значително по-голям в сравнение с този в повечето страни.

В България средната възраст на учителите непрекъснато нараства, като през 2013 година тя е 47 години при средно 43 години за участвалите в TALIS страни. Данните показват, че 46,7% от прогимназиалните учители са над 50-годишна възраст, а едва 3,4% – под 30-годишна възраст. От сравнението на данните между TALIS 2008 и TALIS 2013 се наблюдава тенденция на продължаващо увеличаване на средната възраст на българските учители, както и тенденция за намаляване на процента на младите учители. Дори при увеличаване на пенсионната възраст в България тази разлика ще доведе до драстично намаляване на броя на учителите в близките години. Този сериозен проблем води до спешна нужда от изготвяне на политики за привличане и задържане на млади учители. Не е успокояващ фактът, че тази тенденция се наблюдава в повечето европейски страни. Половината от учителите в страните, участващи в TALIS, са на възраст от 30 до 50 години, а само 11,9% – под 30 години.

Увеличаването на средната възраст на учителите има и финансов аспект, защото заплащането им е едно от най-големите пера в бюджетните разходи за образование. Учителите с по-голям трудов стаж получават по-високи заплати. Така с увеличаване на средната им възраст, а оттам и на годините трудов стаж и професионален опит, се повишават и разходите за заплати.

2.2.2 Образование

Качеството на задължителното университетско образование е от изключително значение за доброто представяне на учителите в момента, в който те постъпят на работа в училище. То оказва влияние върху тяхното развитие като професионалисти и върху необходимостта от продължаващо обучение и квалификация. Слабата задължителна подготовка води до необходимост от допълнително професионално обучение и допълнителна квалификация още в началото на трудовата дейност, а силната задължителна подготовка може да предизвика по-голям интерес в бъдеще за продължаващо обучение на вече придобити умения.

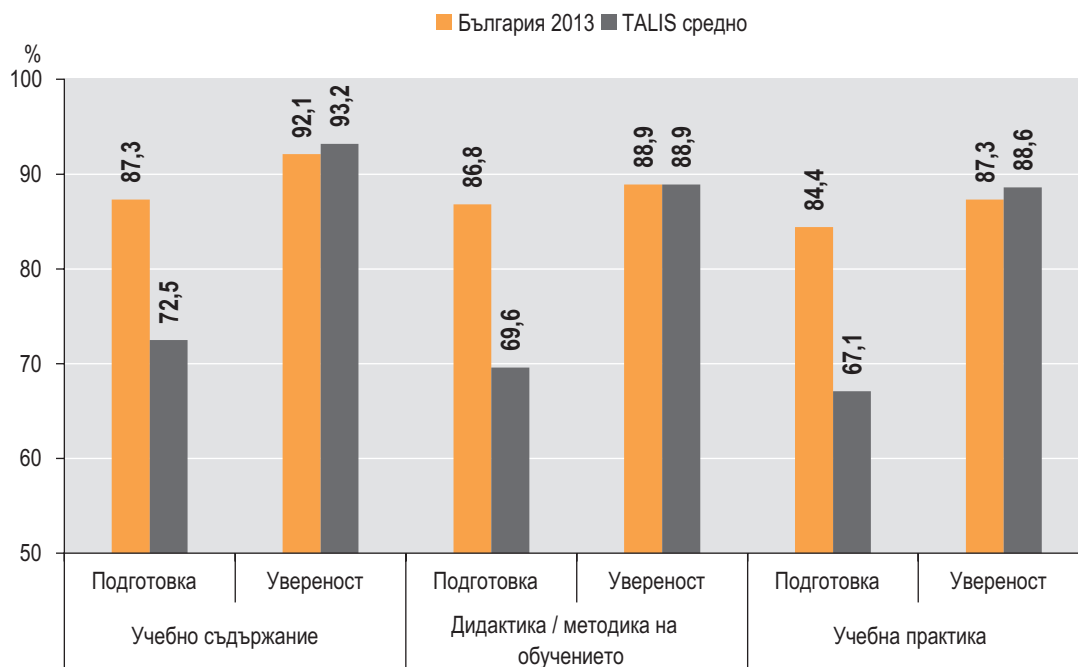
Средно за страните, участващи в TALIS, само 2,3% от учителите нямат завършена степен на висше образование. В България през 2013 година само 1 процент от учителите могат да се приемат за неквалифицирани – процент, който е почти четири пъти по-малък от този през 2008 (3,7%). В отделните страни се забелязват големи разлики в придобитата квалификационна степен на основната група учители, което се определя от различната структура и изисквания на предлаганите програми, даващи учителска правоспособност, в миналото и в настоящето. В България 90,8% от учителите имат завършена бакалавърска или магистърска степен, при 89,5% средно за TALIS, като за страната ни не се отчита промяна в сравнение с 2008 година.

TALIS 2013 се задълбочава в изследването на академичната подготовка на учителите, като разглежда три основни области, които се смятат за задължителни за педагогическото образование на бъдещите учители. Конкретно изследването се интересува дали методиката на обучението, учебното съдържание и учебната практика по предметите, по които учителите текущо преподават, са били част от задължителната им академична подготовка и доколко те се чувстват подготвени да преподават тези предмети.

Средно за страните 72,5% от прогимназиалните учители са получили академична подготовка за учебното съдържание за всички предмети, които преподават, а още 22,6% – за някои от предметите, които преподават. В България тези проценти са съответно 87,3% и 9,7%. Относно методиката на обучение, 69,6% от прогимназиалните учители средно за страните и 86,8% за България са получили такава академична подготовка за всеки от предметите, които преподават, а още 22,7% учители средно за страните и 8,7% за България са тези, които са получили такава подготовка за някои от предметите, които преподават. Това означава, че почти всички учители както в България, така и в другите страни са теоретично подготвени да преподават учебното съдържание, преди да постъпят на работа в училище. Положителен е и фактът, че за разлика от много от страните, в България сравнително малък процент от учителите отговарят, че учебното съдържание и/или методиката на обучение не са били част от академичната им подготовка по предмет или предмети, които/които преподават.

За третата разглеждана област 61,7% от прогимназиалните учители средно за страните и 84,4% за България твърдят, че учебната практика за всеки предмет, който преподават, е била част от тяхната академична подготовка, а още 22,9% от учителите средно за страните и 10,0% за България посочват, че тя е била част от академичната им подготовка за някой/някои от предметите, които преподават.

Фигура 2.2 Подготовка и увереност за преподаване на прогимназиалните учители



Независимо че присъствието на тези основни области в педагогическото образование на бъдещите учители е сериозна предпоставка за тяхната готовност за преподаване в училище, TALIS се интересува и доколко всяка от тях е помогнала на учителите да се чувстват подготвени да преподават. В България 92,1% от прогимназиалните учители (при средно за страните 93,2%) преценяват, че академичната им подготовка по преподаваното учебно съдържание ги е подготвила „добре“ или „много добре“ за преподавателската им работа, а 88,9% (при същия процент средно за страните) мислят така за академичната си подготовка по методиката на обучението по предмета/предметите, които преподават. Освен това учебната практика като част от академичната подготовка е изградила увереност в преподаването при 87,3% от българските учители (при средно за страните 88,6%).

За да се отчете връзката между присъствието на разглежданите три области в академичното образование и степента на подготвеност на учителите за реално преподаване в училище, е извършен регресионен анализ на данните, отделно за всяка страна. Резултатите от него показват, че в България за учителите, които са получили академична подготовка за учебното съдържание по предмета/предметите, който/които преподават, е поне 4 пъти по-вероятно да се чувстват подготвени да преподават този/тези предмет(и), отколкото тези учители, които не са получили такава подготовка. По същия начин за българските учители, които са получили академична подготовка по методика на обучението по предмета/предметите, които преподават, е 18 пъти по-вероятно да се чувстват подготвени в преподаването, отколкото тези, които не са. Не на последно място, в България за учителите, които са имали учебна практика по предмета/предметите, които преподават, като част от академичната си подготовка, е 15 пъти по-вероятно да се чувстват готови да преподават, отколкото тези, които не са имали такава.

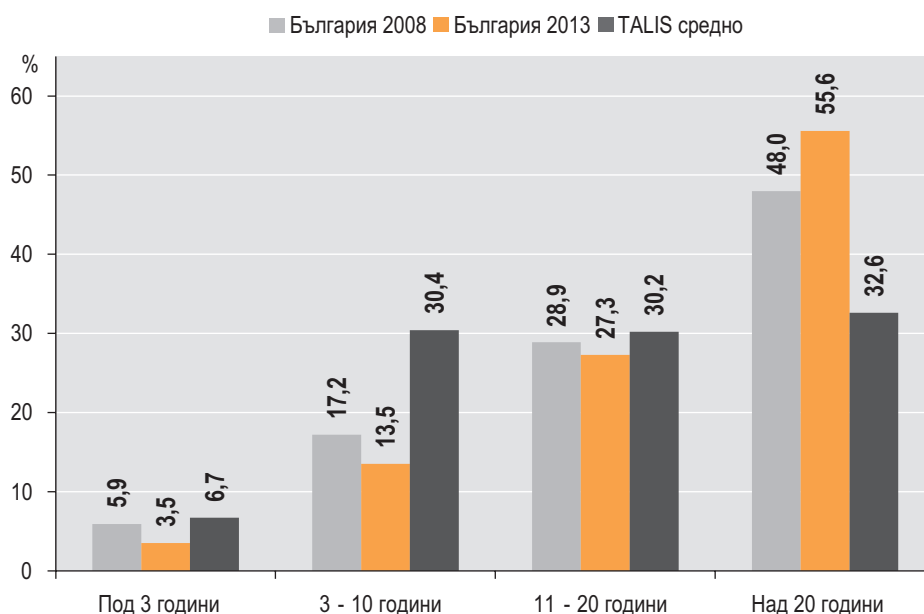
Анализът открива, че тези резултати за България са много по-показателни, отколкото за почти всички други страни, участвали в изследването. Това означава, че според българските прогимназиални учители академичната им подготовка е не само предпоставка, но и задължително условие те да са подготвени за преподавателската си работа в училище.

2.2.3 Професионален опит

Наред с образованието, професионалният опит на учителите също допринася за развитието на педагогическите умения и компетенции. Често в изследователските анализи дългият професионален опит се разглежда единствено от позитивната му страна. Известна е положителната връзка между ерудицията на учителите и постиженията на учениците. Резултати от няколко научни труда³ показват, че всяка допълнителна година професионален опит на учителите води до по-високи постижения на учениците им. Тази зависимост е в сила най-вече през първите пет години от преподавателската кариера.

Все по-често обаче се разглежда и другата, негативна страна. Дългите години работа могат да доведат до инертност, закостенялост, нежелание за промяна и оказване на съпротива за нововъведения⁴. Това може да се окаже сериозна пречка в днешния динамичен свят, в който има все по-належаща необходимост от бързи и ефективни промени в образователните системи – промени, които трябва да се случват все по-често и да бъдат възприети от учителите все по-бързо. Изследователите посочват, че учителите с установени преподавателски навици от дълги години много по-трудно биха успели да се адаптират към промените и трябва да положат много повече усилия, за да могат да бъдат в крак със съвременните изисквания на преподаването.

Фигура 2.3 Професионален опит на прогимназиалните учители



Учителите от участващите в TALIS страни имат средно 16 години професионален опит като преподаватели. Българските учители имат средно 22 години професионален опит, което ги прави най-опитните учители, заедно с колегите им от Естония и Латвия. При сравнение на данните за България от 2008 и 2013 година, показани на фиг. 2.3, се вижда, че има намаляване на процента на прогимназиалните учители с опит под 10 години за сметка на увеличаването на процента на учителите с опит над 20 години.

Тази тенденция може да се отчете като притеснителна, защото, както беше посочено по-горе, въпреки че опитът е голямо предимство при преподаването, той може да доведе до инертност, консерватизъм, липса на гъвкавост и адаптивност у учителите.

³ Harris, D.N. and T.R. Sass (2011), *Teacher training, teacher quality and student achievement*, *Journal of Public Economics*, Vol. 95, pp.798–812; Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), *Teachers, schools, and academic achievement*, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp.417–458; Rockoff, J.E. (2004), *The impact on individual teacher on students' achievement*, *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp.247–252.

⁴ OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

В контекста на цялостната реформа на образователната система в България, заложена в законопроект за предучилищното и училищното образование, може да се допусне, че голяма част от учителите биха срещнали затруднения при директното прилагане на реформите и биха се чувствали несигурни на работното си място. Логичен е изводът, че реформите в образованието биха се случили много по-лесно и ефективно, ако се извършват от учители с по-голяма мотивация и гъвкавост, и ще имат много по-голяма стойност за тези от тях, които имат повече оставащо време за кариерно развитие. В тази връзка би трябвало да се вземат навременни мерки за информиране и подкрепа на по-улегналите в професията учители, като паралелно се разработят стратегии за въвеждане на нови кадри.

2.2.4 Трудова заетост

Трудовата заетост влияе върху усещането за сигурност на работното място, но също така е и показател за гъвкавостта на учителската професия, например чрез възможността учителите да преподават на непълен работен ден в повече от едно училище. Средно за страните 82,4% от прогимназиалните учители са назначени на пълен работен ден. Оставащите 17,6% от учителите са назначени на непълен работен ден, като за около половината от тях това е по тяхно желание.

В България 92,8% от учителите са назначени на пълен работен ден, а само 7,2% – на непълен работен ден, като само за една четвърт от тях е по тяхно желание. Това е показател за по-голямата уседналост на българските учители в сравнение с колегите им от другите страни. Може да се заключи, че в България практиката учител да работи в няколко училища е непопулярна и при желание вероятно би се реализирала доста по-трудно, отколкото в повечето страни.

Резултатите от TALIS 2013 показват също, че средно 82,5% от прогимназиалните учители са назначени на постоянен договор, а 17,5% са назначени на срочен договор, като от тях две трети – за период, по-малък от една година. Това най-вероятно е резултат от административните правила в образователните системи, налагащи мониторинг на работата на по-младите и/или новопостъпилите учители, преди да преминат на постоянен договор.

За България разпределението е сходно – 87,1% от учителите са назначени на постоянен договор, 4,5% – на срочен договор за повече от една година, а 8,4% – на такъв за период от 1 година или по-малко.

2.2.5 Разпределение на работното време

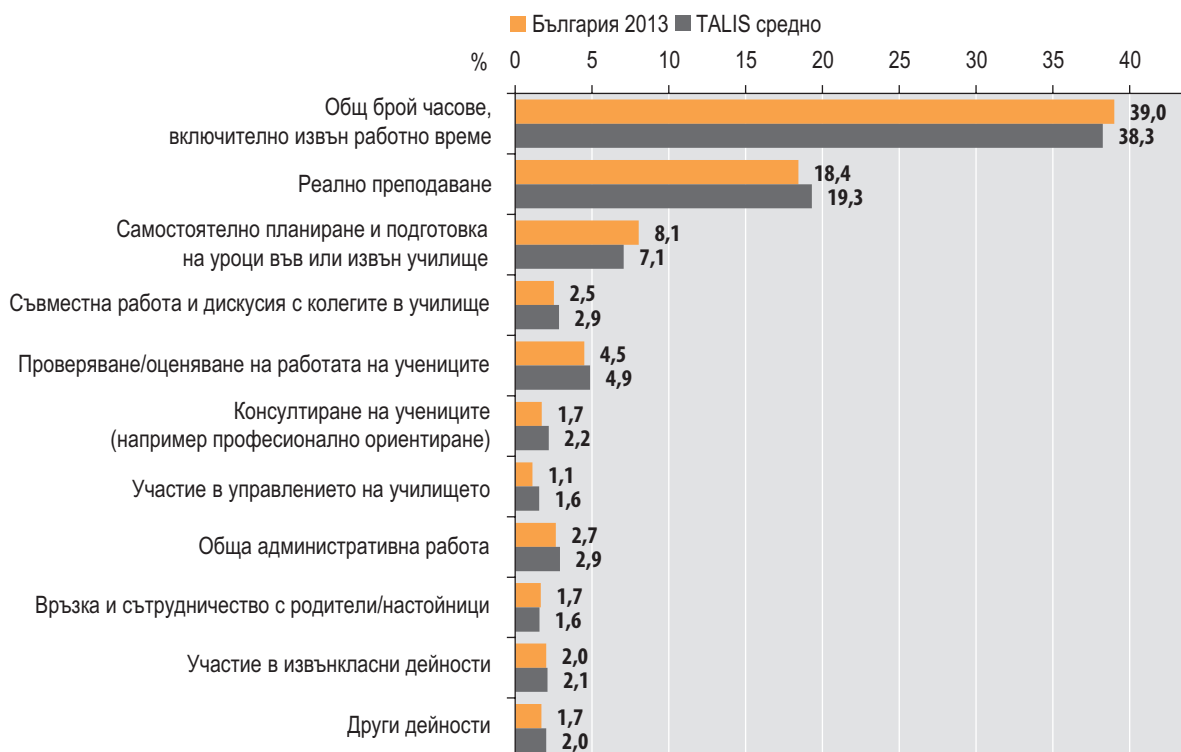
Професията „учител“ е необикновена по ред причини. Тя не е като другите професии за работа с хора, в които се очаква да обслужиш клиента и да преминеш към следващия. Не е и като професиите „на бюро“, в които можеш да планираш самостоятелно как да извършиш поставените задачи в срок. Тя е много близка до земеделската работа, в която, за да пожънеш това, което си посял в полето на познанието, трябва да се съобразиш с наличните условия на средата, да избереш подходящата култура и да приложиш правилния подход за отглеждането ѝ, като се опиташ да намалиш ефектите на всякакви възможни катаклизми, които биха могли да повлияят върху качеството на продукцията. Няма друга професия, която да е толкова разнообразна и изпълнена с всекидневни предизвикателства, толкова творческа и в същото време ограничавана от множество изисквания.

Популярно е схващането, че работата на учителите е лека и приятна, защото е свързана само с работа с деца, както и че е ненатоварваща и предлагаща много свободно време, тъй като се отчита само времето за реалното преподаване и голямото количество „свободни дни“ по време на ваканциите. Факт е, че основната работа на учителите е обучението на учениците, но за да може тази работа да има положителни резултати, учителите трябва да извършват много съпътстващи дейности, които остават невидими за обществото. Всеки ученик е самостоятелен проект, за чието реализиране учителят има както ръководни и възложителни, така и изпълнителни и контролни функции.

Резултатите от TALIS показват, че отработените часове от учителите в една „пълна календарна седмица“ (такава, която не е съкратена от празници, ваканции или отпуск) са почти толкова, колкото в стандартната 40-часова работна седмица. Средно в участващите страни учителите работят по 38,3 часа на седмица. Докато данните за България са близки до средните за страните (39,0 часа на седмица), в някои страни има сериозни разлики от под 30 часа седмично средно за Италия и Чили до над 50 часа седмично в Япония.

Забелязва се, че разпределението на работното време за всички дейности, свързани с работата на прогимназиалните учители в България, е изключително близко до средното за участващите в TALIS страни.

Фигура 2.4 **Разпределение на работното време на прогимназиалните учители**



Според данните от TALIS прогимназиалните учители отделят половината от времето си за реално преподаване – 19,3 часа седмично средно за страните и 18,4 часа седмично средно за България. Ако се отчитат само тези часове, очевидна е заблудата на повечето хора, непознати със спецификите на учителската професия, че това е пълната заетост на учителите.

Съвсем логично, най-времепоглъщащата дейност извън работата в клас е тази, свързана със самостоятелното планиране и подготовка на уроците. За нея прогимназиалните учители отделят по 7,1 часа седмично средно във всички участващи страни и 8,1 часа седмично средно за България. Някои лаици биха се запитали как е възможно учителите да не си знаят уроците и да трябва да се подготвят всеки път за тях, бъркайки познаването на учебното съдържание с практическата подготовка за неговото представяне.

Другата дейност, която отнема голяма част от времето на учителите, е свързана с проверяване и оценяване на работата на учениците, като учителите отделят за нея по 4,9 часа седмично средно за страните и 4,5 часа седмично средно за България.

2.3 Профил на училищата

2.3.1 Демографски профил

Във връзка с условията на работа на прогимназиалните учители са събрани данни, които включват различни демографски характеристики на училищата, сред които: вида на финансирането; населеното място, в което се намират; броя на учениците, които обучават; и броя и вида на училищния персонал, назначен да извършва различни административни дейности или да подпомага директно обучението.

Прогимназиалните учители от участващите в TALIS страни работят в училища със средно 546 ученици, като за България средният брой ученици за училище е 345, който е с 30 ученици повече от този през 2008 година.

В училищата на участващите в изследването страни работят средно 46 учители в паралелки със средна големина от 24 ученици. В българското училище работят средно по 26 учители в паралелки със средна големина от 22 ученици.

Отношението на прогимназиалните учители към педагогическите специалисти (тези, които подпомагат учителите в обучението) е средно 14,4 за страните, т.е. един педагогически специалист подпомага средно 14,4 учители. Това отношение е по-голямо от отношението на прогимназиалните учители към непедагогическия и ръководен персонал (средно 6,3 за страните), което говори за преобладаване на административната, а не на педагогическата подкрепа на учителите. Това е в сила за почти всички страни, като обратната пропорция се наблюдава в най-голяма степен във Финландия и Швеция.

В България отношението на прогимназиалните учители към педагогическите специалисти е 9,4, което е доста по-ниско не само от средното за страните за 2013 година (14,4), но и в сравнение с данните за страната ни от 2008 година (12,3). Тази положителна пропорционална промяна говори за по-добро управление на човешките ресурси в училищата и за увеличаване на педагогическата подкрепа на учителите.

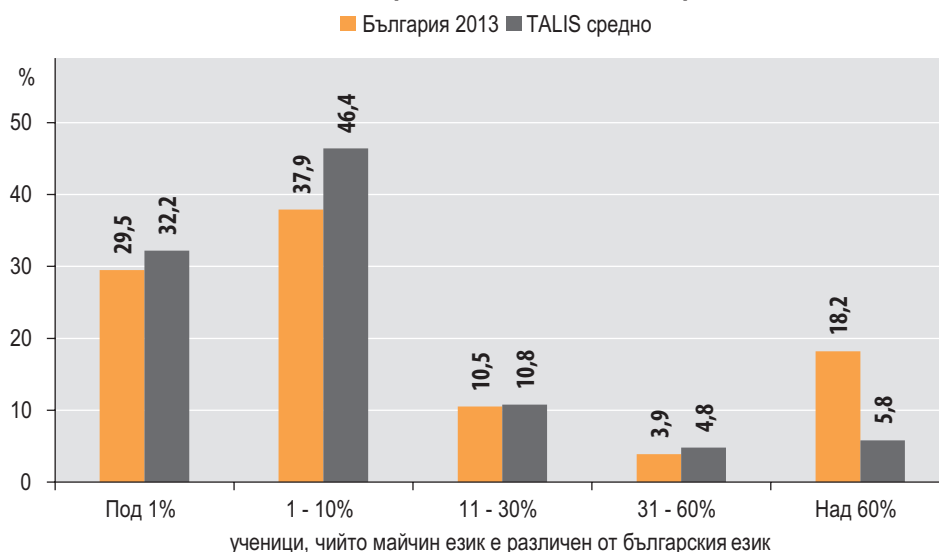
Интересно е да се отбележи, че през 2013 година отношението на прогимназиалните учители към административния и непедагогическия персонал (2,3) е намаляло два пъти в сравнение с 2008 (4,8), т.е. административната подкрепа, също като педагогическата, е нараснала. Това може да се дължи както на увеличаването на административния и непедагогическия щат в българските училища, но също така и на увеличаването на процента на училища, в които броят на учителите сериозно е намалял. Във всеки случай тази промяна е притеснителна, защото основната функция на училището е обучението и подкрепата трябва да е насочена предимно към преподаването.

Навсякъде по света има изявен политически интерес да се подобрява качеството на образованието, за да се повишават постиженията на учениците. Въпреки това все още не е открита „рецепта“ как това може да се направи най-ефективно. Много често политиките са насочени към осигуряване и равномерно разпределение на материални и технически ресурси с увереността, че това е достатъчно, за да се повишат постиженията на учениците. За съжаление, различни изследователи в сферата на образованието твърдят, че политики, насочени единствено към осигуряване на материалната база в училищата, е малко вероятно да бъдат успешни. Необходимо е тези политики да бъдат с цел реализирането на определени дейности или да бъдат обвързани с определени целеви групи⁵.

Във връзка с ключовата политика за осигуряване на равен достъп до качествено образование на всички ученици един от съществените въпроси, на който образователните власти трябва да обръщат внимание, е равномерното и адекватно разпределение на учителите сред училищата в образователната системата. TALIS изследва разпределението на прогимназиалните учители спрямо различни демографски характеристики на училищата, в които те работят. Директорите на училищата, попаднали в извадката, са помолени да определят (приблизително) големината на населеното място, в което се намира училището, и частта от учениците, които идват от социално слаби семейства, както и тези, за които езикът на преподаване не е майчин.

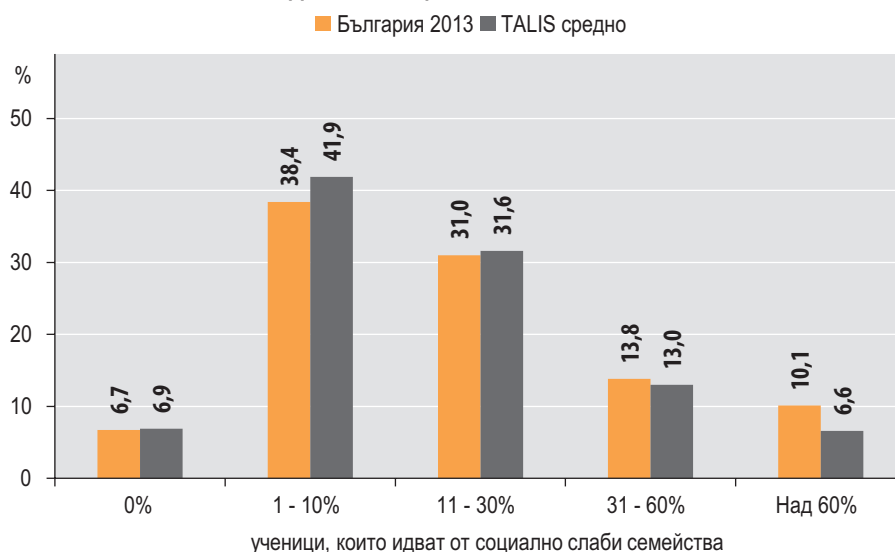
⁵ **Hanushek, E.A.** (2006), *School resources*, in E.A. Hanushek and F. Welch (eds.), *Handbook of Economics of Education*, Vol. 2, pp. 866–908, Amsterdam.

Фигура 2.5 **Разпределение на прогимназиалните учители според процента на учениците, чийто майчин език е различен от езика на преподаване**



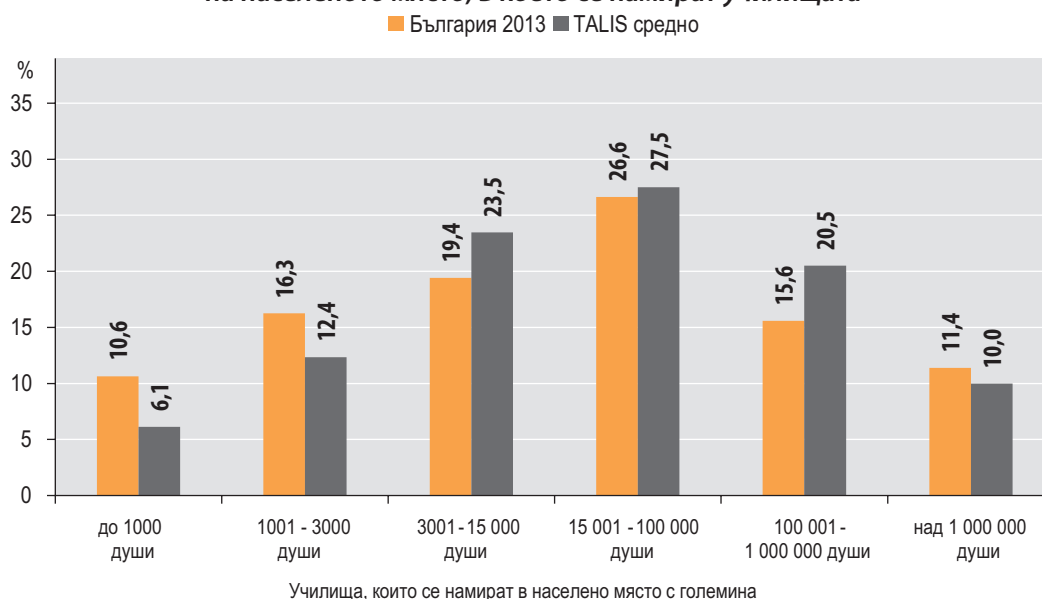
От фиг. 2.5 се вижда, че почти всеки пети български прогимназиален учител работи в училище, в което за повече от половината ученици българският език не е майчин. Този факт е много сериозно предизвикателство пред учителите в тези училища, които по презумпция трябва да провеждат учебния процес на български език. Важно е да се отбележи, че затрудненията при използването на българския език влияят директно върху обучението на тези ученици по всички предмети, а не само по предмета Български език и литература. Силно препоръчително е образователните власти да разработят и въведат програми за подпомагане на учителите, които преподават на ученици с майчин език, различен от българския. Би могло да се помисли в училищата, в които преобладават ученици, чийто майчин език не е българският, във времето, в което не се провежда учебен процес, да се организира „езиково училище“, в което българският език да се преподава на учениците като чужд. Това би увеличило възможностите на тези ученици да се интегрират в българската образователна система, недопускаща създаването на отделни учебни програми за български граждани, чийто майчин език е различен от българския.

Фигура 2.6 **Разпределение на прогимназиалните учители според процента на учениците, които идват от социално слаби семейства**



В България всеки десети прогимназиален учител работи в училище, в което над 60 процента от учениците идват от социално слаби семейства. Тези учители се изправят пред много по-големи предизвикателства и често им се налага да изпълняват неприсъщи за професията си функции в желанието си да компенсират дефицитите в семейната среда. Образователните власти, в сътрудничество с държавни и неправителствени организации, би трябвало да разработят специални програми, които да подпомагат социално слабите ученици по начин, по който влиянието на тяхното неравностойно положение да бъде намалено адекватно и целенасочено. Така учителите, работещи с такива ученици, ще могат да са сигурни, че им е дадена възможност за нормално провеждане на учебен процес. Една възможност е в тези училища да бъдат създадени „всекидневни“, в които учениците да могат, освен да намират подкрепа от педагогически специалисти и от връстници, така и да усещат домашния уют и да прекарват свободното си време в среда, близка до семейната.

Фигура 2.7 **Разпределение на прогимназиалните учители според големината на населеното място, в което се намират училищата**



Почти 50 процента от прогимназиалните учители в България работят в училища, които се намират в малки населени места (с до 15 000 души). Може да се очаква, че именно в тези училища е много по-трудно да се намерят учители, специалисти по определени предмети, и затова на наличните учители им се налага да преподават предмети, за които нямат професионална квалификация. Сравнението на получените резултати вследствие на регресионен анализ на данните обаче показва, че България е страната, в която процентът на учителите, които преподават предмет(и), които не са включени в професионалната им квалификация, е най-нисък (под 2 процента). Това означава, че разпределението на учителите сред училищата е добре балансирано и няма нужда да се предприемат мерки в тази насока.

2.3.2 Ресурси

Безспорно е, че инвестираните материални, човешки и финансови ресурси оказват влияние не само върху обучението на учениците, но и върху учителите и тяхното преподаване. Изследването PISA показва, че колкото повече липсата на ресурси затруднява преподаването, толкова по-слаби са резултатите на учениците⁶. Нещо повече, неравномерното представяне на учениците много често е в резултат на различия в индивидуалните средства и социално-икономическия им статус, както и в ресурсите, инвестирани в училището⁷. Събраните данни от директорите на училища, участващи

⁶ OECD (2007), PISA 2006: Science Competencies For Tomorrow's World, OECD, Paris.

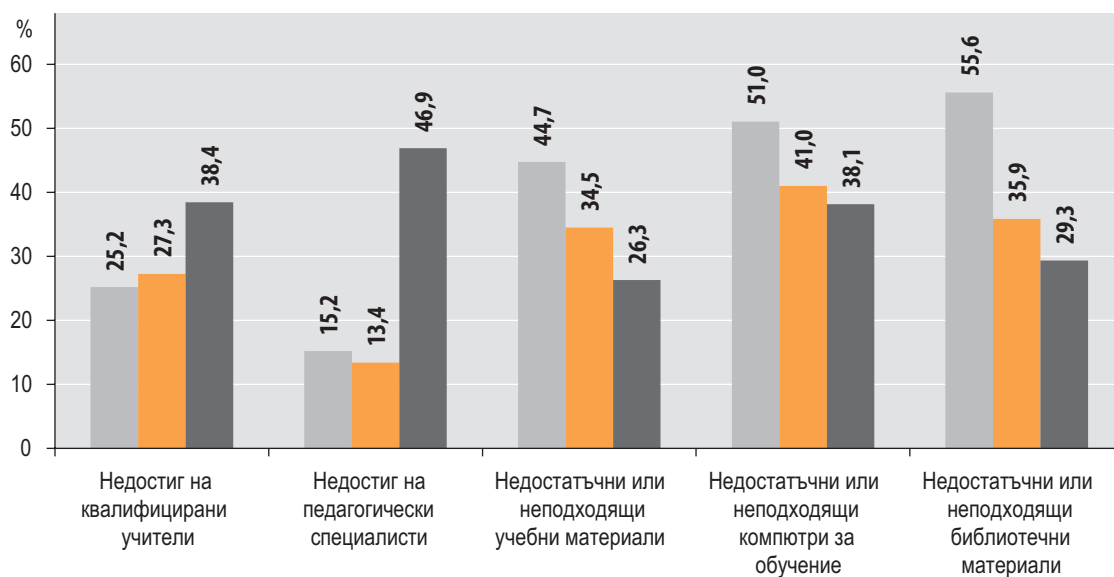
⁷ OECD (2008b), No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, OECD, Paris.

в TALIS, показват доколко липсата на ресурси (човешки и материални) затруднява обучението на учениците.

Пазарът на труда на учители е нехомогенен. Квалифицирани учители може да липсват само по определен предмет, през определен период от време и/или в определен район. Резултатите на страните са строго индивидуални. Например страните с висока средна големина на класа не са непременно тези, за които директорите им смятат, че обучението на учениците е затруднено от липсата на квалифицирани учители, водещо до съществуването на по-големи паралелки.

Фигура 2.8 Ресурси в училищата

■ България 2008 ■ България 2013 ■ TALIS средно



Данните за България сочат, че 27,3% от прогимназиалните учители работят в училища, чиито директори посочват, че обучението е затруднено „донякъде“ или „много“ от липсата на квалифицирани учители. За сравнение, средно за участвалите в TALIS страни това е вярно за 38,4% от учителите, а за страната ни през 2008 година – за 25,2% от учителите. Забелязва се, че само за тази категория няма подобрение в сравнение с 2008 година, което не е неочаквано предвид „отрицателния прираст“ на учителите. За съжаление, това е най-съществената категория, защото без квалифицирани учители не може да се говори за качествено образование, независимо дали са осигурени всички материално-технически ресурси, или не.

Въпреки че има сериозно намаление в сравнение с 2008 година на процента на учителите, чиито директори посочват, че обучението е затруднено „донякъде“ или „много“ от недостига на материални и технически ресурси, подпомагащи обучението, отново резултатите за България са по-негативни от средните за страните, участвали в TALIS.

2.3.3 Учебна среда

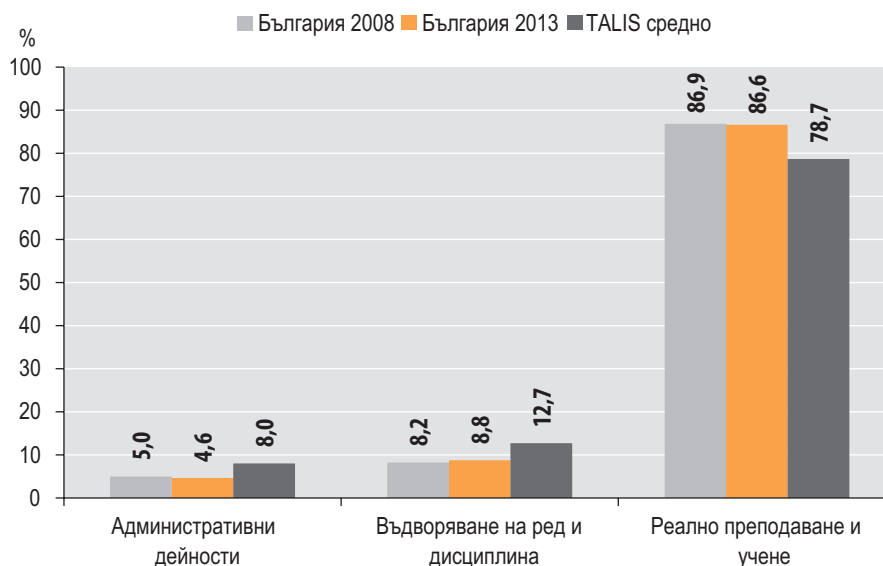
Учебната среда определя условията, в които учениците придобиват знания и умения. Положителната учебна среда се свързва с по-голяма мотивация за учене и с по-високи нива на ред и дисциплина в учебния час, а оттам и с по-добрите постижения на учениците.

TALIS се интересува от ефективността на обучението и затова разглежда разпределението на времето в учебния час като показател за учебната среда.

Резултатите за страните от TALIS показват, че между 65 и 87 процента от учебния час се използва за преподаване и учене, между 5 и 20 процента от времето се изразходва за административни дейности, а между 9 и 20 процента – за въдворяване на ред и дисциплина. Страните от Източна

Европа и Скандинавските страни са най-ефективни в използването на учебния час. Резултатите показват, че във всички тези страни над 80 процента от учебния час се използва за преподаване и учене. В България този процент е най-висок, като българските прогимназиални учители използват 86,9% от времето в час за реално преподаване и учене.

Фигура 2.9 **Разпределение на времето в учебния час**



Очевидно е, че дисциплината и реално отделеното време от учебния час за преподаване вървят ръка за ръка. Колкото е по-добра дисциплината, толкова повече време учителите отделят на преподаването, а учениците – на ученето. България, заедно с Естония, Полша, Румъния и Чехия, е една от страните, в които прогимназиалните учители губят най-малка част от времето си за въдворяване на ред и дисциплина (8,8% при средно за страните 12,7%).

При сравнение на резултатите за страната ни с предходния цикъл се забелязва, че няма промяна в разпределението на времето и България запазва водещата си позиция на страна, в която учителите се справят най-ефективно с разпределението на учебния час и така им остава най-много време за реално преподаване.

Важно е да се отбележи, че учебният предмет и характеристиките на учителя, както и взаимодействието между учителя и учениците са основни фактори, влияещи върху ефективното използване на учебния час. Разбира се, факторите на ниво училище също оказват влияние, но не толкова голямо. Това означава, че за подобряване на учебната среда в разгледаните аспекти е важно не само да се работи с „проблемните“ училища, а най-вече индивидуално с учителите, за да могат те по-добре да организират учебния час и да се справят по-ефективно с проблемите на дисциплината.

2.3.4 Училищен климат

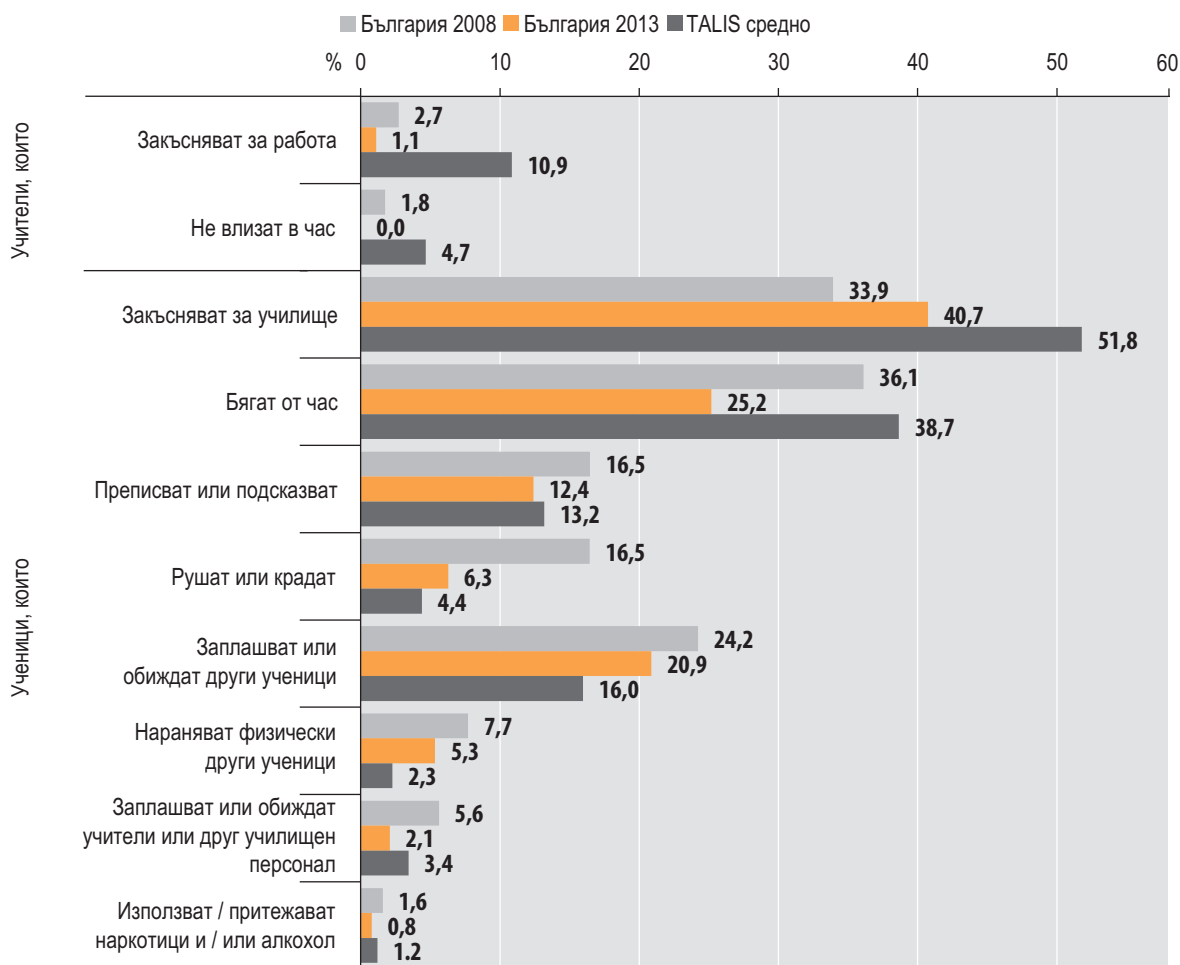
Училищният климат е основен фактор в работата на директорите и учителите и зависи от действията на всички, включени в процеса на обучение. Той е тясно свързан с качеството на образованието и оказва влияние върху обучението и постиженията на учениците. Положителният училищен климат може да има добро въздействие върху учителите и тяхната работа така, както положителният организационен климат допринася за продуктивността на служителите и за тяхната удовлетвореност от работата⁸. Резултатите от PISA показват, че положителният училищен климат е тясно свързан с високите нива на постижения на учениците⁹.

⁸ MacNeil, A., D. Prater and S. Busch (2009), *The effects of school culture and climate on student achievement*, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 12/1, pp.73–84.

⁹ OECD (2007), *PISA 2006: Science Competencies For Tomorrow's World*, OECD, Paris..

Училищният климат е резултат от множество фактори и действия, които влияят върху учениците и учителите. В TALIS са формулирани 14 фактора, определящи училищния климат. Директорите, участващи в изследването, са помолени да преценят до каква степен всеки от тях възпрепятства обучението в поверените им училища.

Фигура 2.10 **Фактори, влияещи върху училищния климат**



Средно за страните, участващи в TALIS, над 10 процента от прогимназиалните учители работят в училища, в които директорите посочват, че обучението на учениците е затруднено „донякъде“ или „много“ от учители, които закъсняват за работа или не влизат в час. България, заедно с Корея, Латвия и Чехия е страната с най-ниски проценти по тези показатели, съответно 1,1% и 0,0%.

Очаквано, действията на учениците затрудняват обучението много повече от тези на учителите. Най-сериозните фактори, посочени от страните, са, че учениците закъсняват за училище (51,8% от учителите работят в училища, в които директорите посочват, че обучението на учениците е затруднено „донякъде“ или „много“), бягат от час (38,7%) или заплашват или обиждат други ученици (16,0%).

В България най-сериозните фактори, т.е. засягащи най-голям процент от българските прогимназиални учители, съвпадат с тези, посочени по-горе. Резултатите за пет от осемте фактора са под средните за страните, участващи в TALIS. Единствено проявите на лошо поведение спрямо връстници или училищна собственост са над средните стойности за страните. Въпреки това при тези фактори, както и при всички други, с изключение на закъснението за училище, се забелязва спад спрямо 2008 година.

Получените резултати, и най-вече сравнението на данните за България със средните за страните, участващи в TALIS, говорят, че у нас голяма част от учителите работят в училища, в които има положителен училищен климат, създаващ отлични предпоставки за ефективно преподаване и учене в прогимназиалния етап. Освен това данните ясно открояват областите, в които е необходимо да се разработят стратегии за намаляване на ефектите от посочените негативни фактори и оттам да се подобри училищният климат.

2.3.5 Училищно самоуправление

Убеждението, че трябва да се дадат по-големи възможности на училищата за ефективно посрещане на нуждите на учениците и родителите им, доведе до повишен интерес към въпросите, свързани с училищното самоуправление. Напоследък училищата в много образователни системи получават по-големи правомощия чрез децентрализиране на вземането на решения¹⁰.

При централизираните образователни системи решенията, свързани с предлагането на определени учебни програми, се взимат най-вече на национално ниво, а не в училищата. Това е в сила и за разпределението на щатните бройки за училищата, средствата за обучение и политиките в образованието. От друга страна, актуалната информация за нуждите на учениците и изискванията на родителите към обучението им се намира най-вече на ниво училище. Още повече – определянето на правата и задълженията на учителите може да бъде по-адекватно, ако се извършва в училището, където има много повече информация за това как техните възможности и компетенции отговарят на образователните изисквания на учениците.

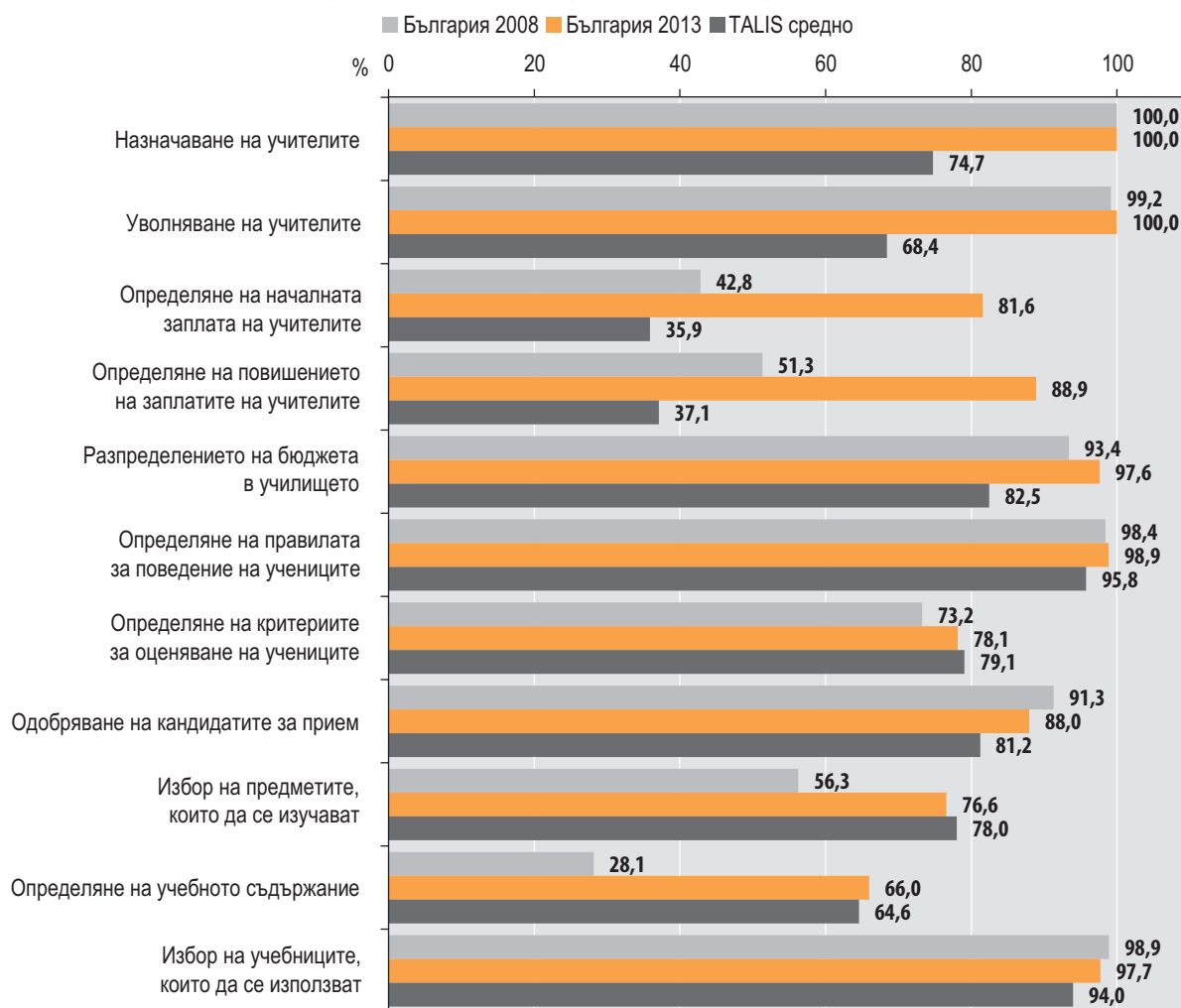
TALIS определя 11 ключови области, свързани с взимането на решения, като очаква директорите на училища да посочат кои структури носят „голяма отговорност“ за всяка от тях (по дефиницията на изследването „голяма отговорност“ носи този, който играе активна роля при взимането на решения). Важно е да се отбележи, че наличието на голяма отговорност на ниво училище не изключва такава на друго ниво – например на регионално или национално.

Резултатите, представени на фиг. 2.11, показват големи различия в отделните страни. От единадесетте области средно за TALIS най-малка отговорност на ниво училище има при определяне на началните заплати на учителите и при определянето на увеличението на тези заплати. Това не е в сила за България, където директорите на над 80 процента от учителите посочват, че училищата, в които работят, имат „голяма отговорност“ при определянето на началната заплата и увеличението на заплатите на учителите. Това са двете области, при които се забелязва най-голяма разлика за последните 5 години. През 2008 година директорите на едва 42,8% от учителите са посочили, че имат „голяма отговорност“ при определянето на заплатите на учителите, а тези на 51,3% от учителите – че имат такава за повишаването на заплатите. От данните следва изводът, че в България има силно училищно самоуправление на човешките и финансовите ресурси, в по-малка степен при заплащането на учителите, но въпреки това в много по-голяма степен отпреди 5 години.

Другите две области, при които се забелязва значителна разлика за България в сравнение с 2008 година, са „избор на предметите, които да се изучават“ и „определяне на учебното съдържание“. За тях увеличението на учителите, чиито директори посочват, че имат „голяма отговорност“, е съответно с 20,3% и 37,9%. За разлика от 2008 година, когато у нас почти не съществуваше училищна автономност при определяне на учебното съдържание и програма, освен при избора на учебници, днес вече можем да се похвалим с нива, близки до тези на повечето държави в ЕС. Интересно е по какви механизми се реализира това съществено повишаване на „отговорността“, при положение че в България все още има ДООИ за УС и учебни програми, които не са загубили своята задължителност, и няма разписани нови разпоредби, определящи автономността на училищата при определяне на учебното съдържание, а наредбите, които регламентират възможностите за предлагане на ЗП, ЗИП и СИП, не са променени генерално през последното десетилетие.

¹⁰ OECD (2010), *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD, Paris.

Фигура 2.11 Области на училищно самоуправление



При всяко положение, повишаването на училищното самоуправление в България трябва да се отчете като положително. На теория училищата, които имат по-голяма отговорност при вземането на решения, са по-ефективни при управлението на човешките и финансовите ресурси, както и при справянето с локални проблеми, изискващи незабавна намеса. Причините за това са няколко:

- Автономното училище се приспособява по-лесно към особеностите на населеното място, в което се намира, и към нуждите на местната общност.
- Автономното училище търси, познава и работи успешно с местните власти.
- Автономното училище има възможност да се съсредоточи върху важните за местната общност проблеми.
- Автономното училище постига по-добри резултати, когато дейността му отговаря на нуждите на местната общност.
- Автономното училище е по-отговорно за постигнатите резултати.
- Автономното училище изгражда среда на взаимно уважение и взаимна отговорност.

Повишаването на училищната автономност води и до необходимостта от осъвременяване на практиките за оценяване на училищата. Доскоро училищното оценяване се фокусираше върху проверката дали училищата спазват процедурите и дали се придържат към нормативните документи в образованието, като се обръщаше внимание основно на административните въпроси. Днес най-вече се обръща внимание на външното оценяване на учениците, като се прави паралел между постиженията на учениците и качеството на предлаганото обучение, без да се отчитат спецификите както на учениците, така и на училищата, в които те се обучават.

С увеличаване на автономността на училищата фокусът трябва да се измести върху аспекти, свързани с отговорността на училището и възможностите за неговото развитие¹¹. С намаляването на централизирания подход ще се повиши необходимостта от осигуряване на контрол и мониторинг дали училищата отговарят на предефинираните общи стандарти. По-голямото училищно самоуправление най-вероятно ще доведе до сериозни различия в практиките на отделните училища, тъй като те ще са свободни да решават кои от тях най-добре отговарят на нуждите им. Тези отклонения и тяхното влияние върху постиженията на учениците ще доведат до необходимостта от оценяване, което се концентрира не само върху покриването на стандартите и държавните образователни изисквания и спазването на административните процедури, но и върху ефективните практики за развитие на училището.

2.4 Изводи и заключения за политиките и практиките

Според резултатите от TALIS типичният прогимназиален учител е:

- жена;
- на 43 години (на 47 за България);
- със завършено висше педагогическо образование;
- с 16 години професионален опит (с 22 години за България);
- назначена на постоянен трудов договор при пълен работен ден.

Типичното училище в страните, предлагащо прогимназиално обучение, според резултатите от TALIS е:

- публично (държавно или общинско);
- с 546 ученици и 46 учители и средна големина на паралелките от 24 ученици (с 345 ученици, 26 учители и 22 ученици средно в паралелка за България);
- в което има по един помощен и по един административен персонал на всеки 14 и 6 учители, съответно (на всеки 9 и 2 учители, съответно за България);
- има осигурени подходящи и достатъчно материални и човешки ресурси;
- в което най-негативният фактор, влияещ върху добрия училищен климат, е честото закъснение на учениците за училище.

Очертани в тези общи за страните линии, резултатите от изследването изглеждат много позитивни. За съжаление, има не толкова положителни изключения както сред страните, така и в тях.

В България притесненията произтичат най-вече от:

- непрекъснато нарастващата средна възраст на учителите, главно поради недостатъчното включване на млади учители в системата;
- възможността от нежелание за промяна и оказване на съпротива за нововъведения сред по-опитните учители;
- нехомогенното разпределение на ученици от различни непривилегирани групи от обществото – например с майчин език, различен от българския, или от социално слаби семейства.

За справянето с тези проблеми е необходимо да се изготви стратегия с политики, насочени основно към:

- начини за привличане, поощряване и задържане на млади учители;
- осигуряване на подкрепа на учителите, съобразена с техните нужди;
- осигуряване на допълнителна педагогическа подкрепа и ресурси за учителите, работещи с ученици, за които българският език не е майчин или които идват от социално слаби семейства.
- възможности за училищна автономност за справяне със специфични проблеми чрез подпомагане и популяризиране на добри практики на местно ниво.

¹¹ OECD (2008a), *Education at a Glance – OECD Indicators 2008*, OECD, Paris.

ГЛАВА 3

УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩЕТО

3.1 Въведение

Училищата по света се ръководят от образователни мениджъри (директори). Управлението на училището оказва голямо влияние върху ефективността на учителите и условията им на труд, както и върху резултатите от постиженията на учениците.

Днес училищните ръководители се изправят пред нови предизвикателства, свързани с техническия прогрес и глобализацията. В стремежа си да пригледат образователните си системи към нуждите на младите хора от актуални знания, умения и компетенции страните поставят пред директорите на училища нови предизвикателства. От тях се очаква не само да бъдат добри мениджъри, но и основен фактор за ефективното прилагане на образователните реформи, за да се получат по-добри резултати от училищата, които ръководят. В много страни на директорите се делегират повече права и задължения, свързани с реализиране и изпълнение на все по-комплексни образователни програми.

Функциите и задълженията на директорите обхващат планиране и управление на човешките ресурси, следване на нормативната уредба, докладване, разпределяне на бюджета на училището, изготвяне на стратегия за развитие на училището и представяне на целите ѝ пред училищния екип, определяне на учебната програма и разпределяне на часовете, подпомагане на дейността на учителите и разрешаване на конфликти, наблюдения в часовете и не на последно място – реално преподаване.

По-голямата децентрализация в повечето страни се свързва с по-голямата автономност на училището, с по-голямата отговорност за представянето му и с по-ефективното използване на модерните практики в процеса на преподаване. За да посрещнат образователните изисквания на 21-ви век, директорите на училища трябва да заемат много по-активна роля в протичащите в училището процеси и да бъдат много повече от бюрократични изпълнители на нареждания, спазващи нормативната уредба. Те трябва все повече да се концентрират върху процеса на обучение, което е предпоставка за повишаване на качеството на образованието.

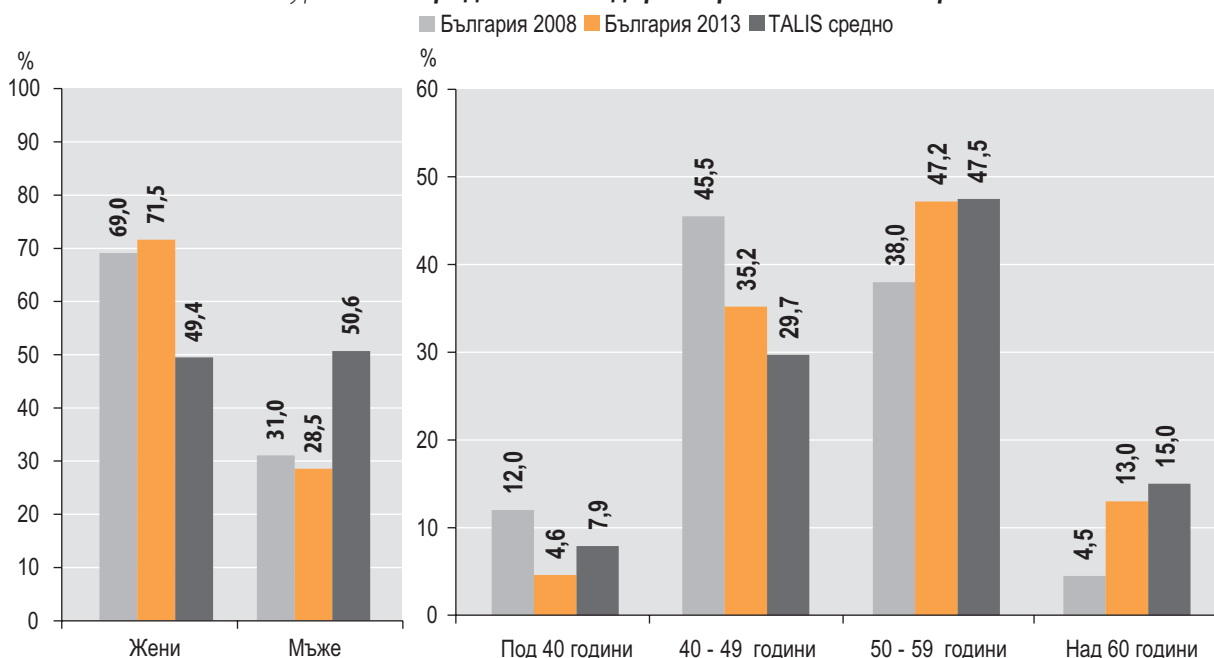
TALIS предлага множество данни, свързани както с мениджърските практики и методи на управление на училището, така и с тяхната роля при взимането на решения.

3.2 Профил на директорите на училища с прогимназиален етап

3.2.1 Демографски профил

Средно за участващите в TALIS страни повече от половината от директорите на училища са мъже (50,6%). Това не е в сила за България, където почти 70 процента от директорите са жени, като се забелязва дори леко увеличаване на процента на жените през 2013 година спрямо 2008 година.

В много страни повечето от директорите се избират от редиците на учителите, които са се наложили като успешни и са добре приети сред колегите си. Затова не е изненадващ фактът, че средно за страните много малка част от директорите са на възраст под 40 години – 7,2%. В България този процент е още по-нисък, като едва 4,6% от директорите са на възраст под 40 години. Забелязва се значително намаляване на процента на младите директори в сравнение с 2008 година, когато този процент е бил 12,0%.

Фигура 3.1 **Разпределение на директорите по пол и възраст**

Както при учителите, така и при директорите в България се наблюдава увеличаване на средната възраст, която през 2013 година е 51 години при средна за страните 52 години. Това увеличение е породено от намаляването на процента на директорите на възраст под 50 години и особено на тези на възраст под 40 години, както и от почти трикратното увеличаване на директорите на възраст над 60 години в сравнение с 2008 година. Тези данни са притеснителни, защото днес директорите се изправят пред все повече и по-разнообразни предизвикателства, вменяват им се все повече функции и задължения и има вероятност по-възрастните директори да срещнат затруднения или да се окажат неподготвени за прилагането на нововъведения, особено свързани с модернизацията на учебния процес. Би било добре образователните власти да предвидят възможности за професионално развитие, които да повишат компетенциите на директорите в тези области, които да ги подготвят за бъдещи промени.

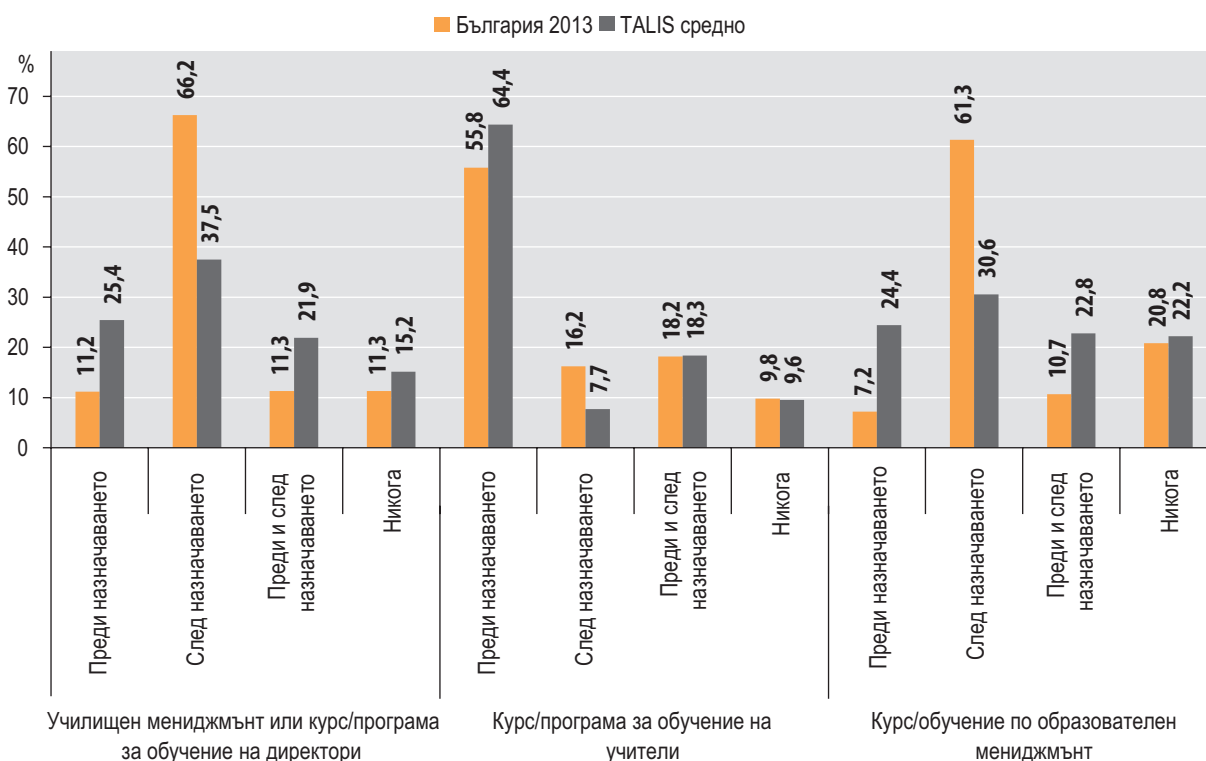
3.2.2 Образование

Директорите на училища, в които се предлага прогимназиален етап, в почти всички страни имат бакалавърска или магистърска степен. Това се дължи най-вече на факта, че те започват своята професионална кариера като учители, а в глава 2 вече беше посочено, че почти всички учители в участващите страни имат висше образование.

TALIS се интересува от професионалните курсове/програми, които директорите са преминали, преди или след като са били назначени за директори, за да изследва доколко училищните ръководители са подготвени за своята работа. Очаква се всеки директор да е преминал по време на академичната си подготовка или след това някакъв курс или програма по училищен и/или образователен мениджмънт, която да го подготви за работата му. Изненадващо обаче в някои страни голяма част от директорите не са преминали такива курсове и/или програми.

Данните показват, че средно 25,0% от директорите в страните, участвали в TALIS, са получили предварителна подготовка за заемането на длъжността, а още 21,0% от тях са продължили професионалното си развитие в тази област и след това. За България данните са по-различни. У нас много по-малка част от директорите получават професионална подготовка, преди да заемат позицията на директор, но много по-голяма част от тях получават такава след назначаването си. Така може да се заключи, че над 70 процента от директорите в България (при средно за TALIS около 60 процента) в момента са подготвени да ръководят училища.

Фигура 3.2 Професионална подготовка на директорите



От фиг. 3.2 се вижда, че средно за участвалите в TALIS страни една пета от директорите никога не са били включени в курсове и/или програми по училищен или образователен мениджмънт. В България 20,8% от директорите никога не са участвали в обучение по образователен мениджмънт, а 11,3% – в курс и/или програма за обучение на директори или училищен мениджмънт. Въпреки че тези резултати са под средните за страните, е добре да се обмислят стратегии за намаляване на процента на българските директори, които управляват училища, без да са получили необходимата за това подготовка. Например възможно е да се създадат филиали на Националния институт за обучение и квалификация в системата на образованието (НИОКСО), като по този начин се улесни достъпът на директорите от страната, както и да се разшири обхватът на предлаганите обучителни курсове, насочени към административните дейности за управление на училището.

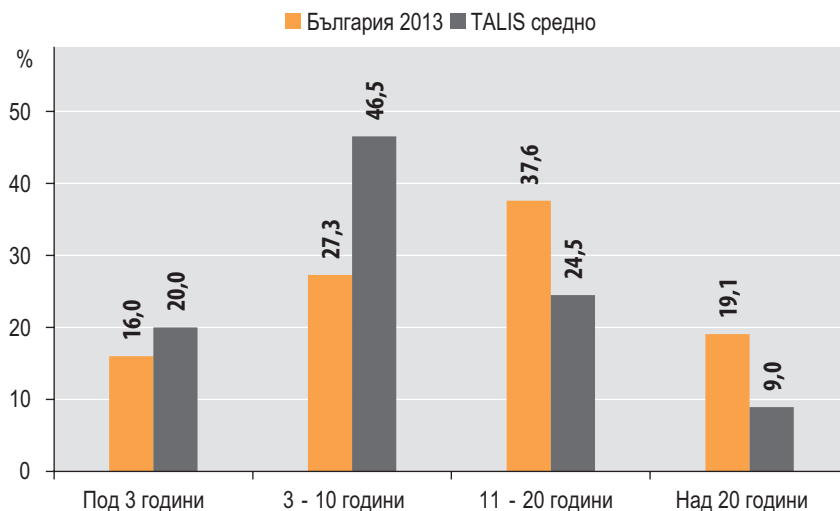
След въвеждането на делегираните бюджети в България ясно се открие необходимостта училищните директори да бъдат най-вече добри мениджъри, които умело да управляват материалните и човешките ресурси в повереното им училище. Много директори се оказаха неподготвени да се справят с предизвикателствата на тази реформа. Към настоящия момент в нормативната уредба, посочваща изискванията за заемане на длъжността директор (чл. 37 от ЗНП), като задължително условие, освен диплома за завършена степен на висшето образование – бакалавър или магистър, присъства само наличието на преподавателски (учителски) стаж. Според законопроекта за предучилищното и училищното образование (чл. 211) изискването към учителския стаж дори е конкретизирано на минимум 3 години. Това показва, че образователните власти все още не отчитат като съществено изискване директорите на училища да притежават специфичните компетенции за управление на образователната институция и на човешките и финансовите ресурси в нея, а се ограничават с наличието на висше образование и педагогически опит.

Предвид условията в България, би било добре да се помисли върху възможността длъжността директор да бъде заемана от магистри по образователен мениджмънт, които нямат учителска правоспособност и/или нямат преподавателски опит, но са подготвени да управляват образователна институция.

3.2.3 Професионален опит и професионално развитие

Професионалният опит на директорите варира за различните страни, участвали в TALIS. България, заедно с Естония и Дания, е страната, в която средният брой години професионален опит на директорите на тази длъжност е най-голям – 13 години, при средно за страните около 9 години. Това, разбира се, е свързано с високата средна възраст на директорите в тези страни.

Фиг. 3.3 *Разпределение на годините професионален опит на директорите*



На фигурата се вижда, че в България директорите с професионален опит между 3 и 10 години на тази длъжност са 27,3% при средно за страните 46,5%, както и че тези с професионален опит повече от 20 години на тази длъжност са 19,1% в сравнение със само 9,0% средно за страните. Както беше посочено при учителите, от една страна, по-големият професионален опит гарантира сигурност за качествено управление на училището, но от друга страна, може да доведе до затруднения при осъществяването на нововъведения.

За справяне с тези потенциални пречки директорите на училища трябва активно да бъдат включвани в дейности за професионалното им развитие, които да ги подготвят за ефективно управление на материалните и човешките ресурси и учебния процес, както и за целенасочено осъществяване на образователните реформи в учебните заведения.

Таблица 3.1 *Участие на директорите в дейности за професионално развитие*

Участие на директорите в различни дейности за професионално развитие	Директори, които са участвали в дейности за професионално развитие 12 месеца преди провеждане на изследването		Средна продължителност в дни	
	България	TALIS средно	България	TALIS средно
Участие в курсове, конференции или посещения като наблюдател	93,5%	83,4%	10	13
Участие в професионални мрежи, методическо ръководство или изследователски дейности	37,1%	51,1%	13	20
Участие в други видове дейности за професионално развитие	15,3%	33,5%	8	10

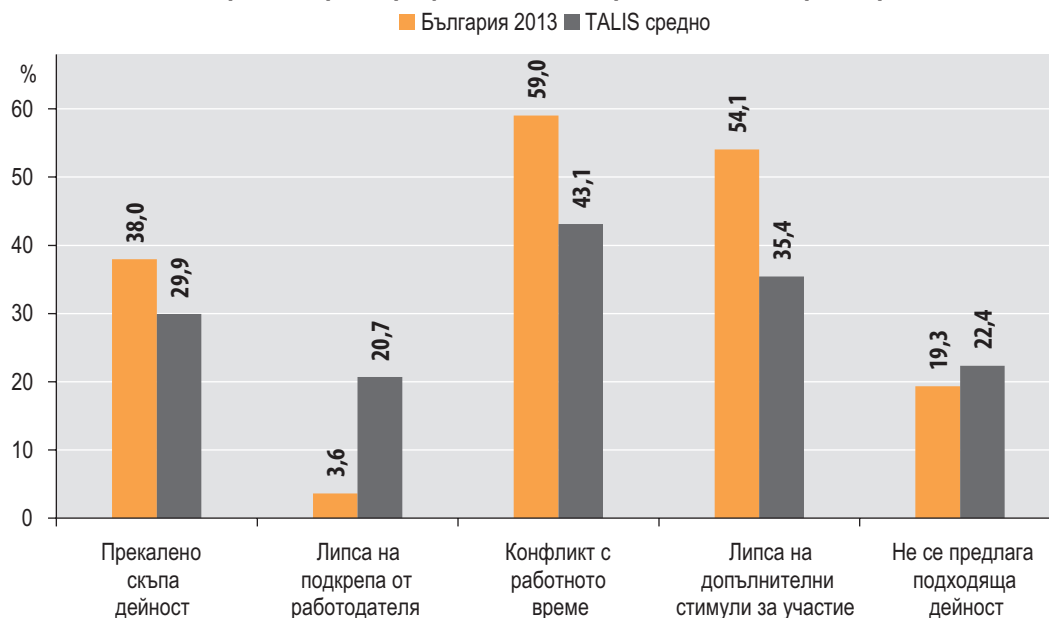
Професионалното развитие на директорите, за разлика от това на учителите, е рядко структурирано и почти в нито една страна не следва предварително начертан план. В много страни директорите сами преценяват нуждата си от професионално развитие и предприемат мерки за получаването на допълнителна квалификация, свързана с увеличаването на отговорностите и задълженията им. Те все по-често търсят начини формално (например чрез включване в курсове/обучения) или неформално (например чрез участие в професионална мрежа или проекти с други свои колеги) да развият знанията и уменията си.

От табл. 3.1 се вижда, че процентът на българските директори, които са участвали във формални дейности за професионално развитие в последната година преди изследването, е с 10% по-висок от средния за страните за сметка на броя дни, прекарани в такива дейности. От друга страна, участието на българските директори в неформални дейности за професионално развитие е с 14% по-ниско, отколкото е средното за страните, като отново продължителността на участието е по-ниска.

Участието в дейности за професионално развитие е индикатор както за желанието на всеки директор за повишаване на неговата професионална квалификация, така и за признаването от образователните власти на неговата незаменима роля като посредник за осъществяване на образователните реформи и основен фактор за поддържането на качествен учебен процес в училището. Участието в дейности за професионално развитие зависи от множество фактори, свързани както с възможностите на директорите (време, цена), така и с предлагането на подходящи дейности, в които директорите да имат желание да се включат.

Резултатите от TALIS показват, че най-сериозните пречки пред директорите за включването им в дейности за професионално развитие се оказват липсата на допълнителни стимули за участие и съвпадането на дейностите с работното им време. Всеки пети директор посочва, че е „съгласен“ или „напълно съгласен“, че не се е предлагала подходяща дейност, а всеки трети – че предложените дейности са били прекалено скъпи.

Фиг. 3.4 Пречки пред професионалното развитие на директорите



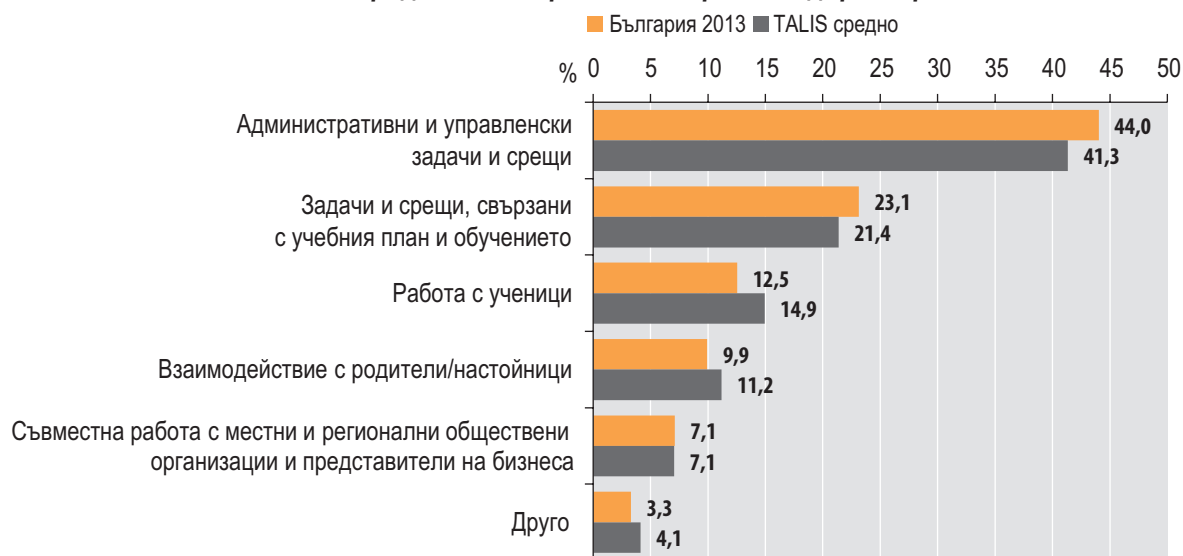
В сравнение с колегите си средно за страните, много повече български директори посочват причини, които ги възпрепятстват да се включват в дейности за професионално развитие, като пред тях не е пречка само липсата на подкрепа от работодателя. И у нас една пета от директорите са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че не се е предлагала подходяща дейност, а повече от половината от директорите – че липсват стимули за участие или че дейностите са съвпадали с работното им време.

Тези данни, особено за България, са притеснителни, защото показват, че голяма част от директорите срещат затруднения да участват в повече дейности за професионално развитие. Причините за това трябва да се изследват по-задълбочено, за да се предприемат стъпки, които улесняват участието на директорите. Също така е добре да се повиши информираността на директорите за възможности за включване в повече неформални дейности за професионално развитие, които обикновено не са толкова времеемки и скъпи, а полезността им е неоспорима.

3.3 Разпределение на работното време на директорите

Разпределението на работното време е най-точният показател за определяне на натовареността на директорите в ежедневната работа, свързана с длъжността им. TALIS сравнява данните, получени от директорите на училищата, в които има прогимназиален етап, за да проучи как училищните ръководители разпределят работното си време.

Фиг. 3.5 Разпределение на работното време на директорите



Средно за страните директорите използват почти половината от времето си за административни и управленски задачи и срещи (41,3%), последвани от 21,4% за задачи и срещи, свързани с учебния план и обучението. За България данните не са много по-различни от средните – съответно 44,0% за административни и управленски задачи и срещи и 23,1% за свързани с учебния план и обучението задачи и срещи. Именно тези две дейности са основни при определяне на модела на управление на директорите:

- **Административният модел на управление** на училището се отнася до отговорността на директора за представянето на училището и административните му действия, съгласно изискванията на образователната система, както и за действията му по планирането на учебните часове, разпределението на преподавателите и контрола върху спазването на правилниците и процедурите от учителите.
- **Обучителният модел на управление** (моделът на управление, ориентиран към обучението) се отнася до действията на директора за изпълнение на поставените цели и задачи, свързани с учебния процес, с качеството на преподаване на учителите и с постиженията на учениците, като включва и директното наблюдение и намесата на директора в процеса на преподаване и даването на обратна информация на учителите.

Резултатите от TALIS показват, че директорите от всички страни съвместяват и двата модела на управление, като отделят почти два пъти повече време за административни задачи, отколкото за такива, свързани с обучението.

3.4 Споделяне на отговорностите при взимането на решения

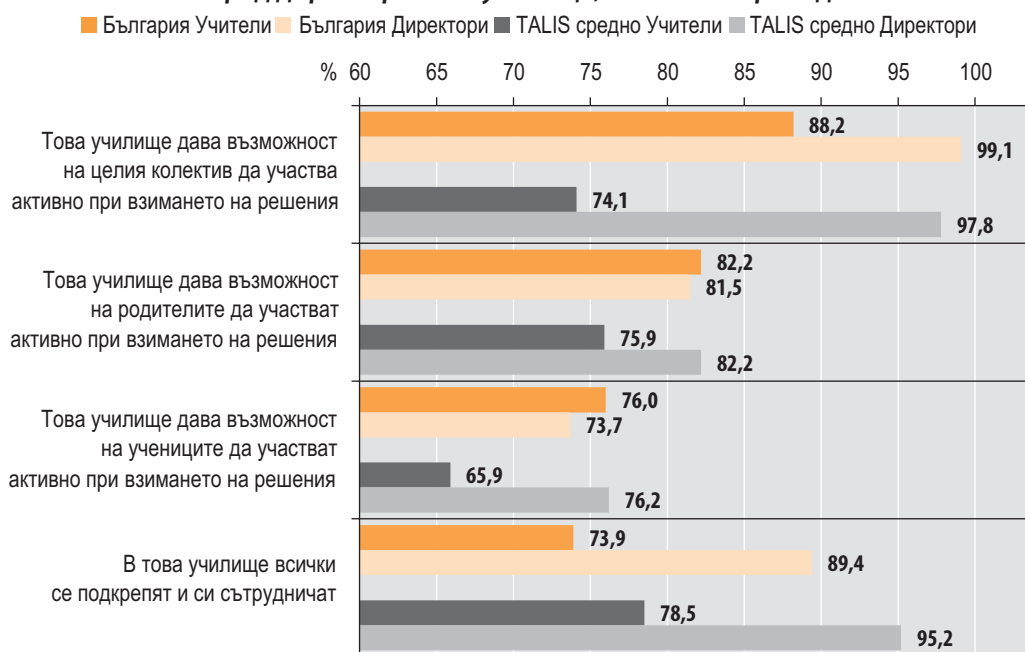
Днес директорите имат все по-голяма медиаторна роля – както между родителите и учителите, така и между образователните власти и училищния екип. От една страна, се очаква те да посрещат нуждите и желанията на обществото, а от друга – да прилагат и изпълняват изискванията на образователната система. Така директорите често са поставени в позицията да намират баланс при взимането на решения. По този начин те влияят на климата и организацията на работата в поверените им училища и въздействат върху условията на труд на училищния екип, и най-вече на учителите. В тази връзка е важно да се разбере доколко директорите споделят отговорностите си при взимането на решения със заинтересованите страни във и извън училище. Възможностите за взаимодействие както с членовете на училищното ръководство, така и с учителите, родителите и учениците, позволяват на директорите да изградят среда на сътрудничество и взаимно уважение.

TALIS изследва доколко директорите споделят отговорностите си при взимането на решения и търси влиянието, което това споделяне оказва върху училищния климат и учебната среда, като се интересува както от самооценката на директорите, така и от мнението на учителите.

Като цяло, резултатите показват, че в училищата в страните, участвали в TALIS, съществува добро сътрудничество между училището, родителите и учениците и още по-добро – между служителите в училището (училищно ръководство, педагогически и непедагогически персонал). Тези резултати подкрепят изводите, направени в глава 2, че работната среда на учителите в училищата и училищният климат са много добри за голяма част от страните, включително и за България.

Фиг. 3.6 показва, че средните проценти на учителите и директорите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с дадените твърдения за страните, са много близки до тези за България. Статистически значима разлика се наблюдава само при първото твърдение. 88,2% от българските учители са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че тяхното училище дава възможност на целия колектив да участва активно при взимането на решения, в сравнение със 74,1% от колегите им в другите страни.

Фиг. 3.6 Споделяне на отговорностите при взимането на решения според учителите и според директорите на училища, в които те преподават



Впечатление прави, че процентът на учителите и този на директорите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с твърденията, свързани с даването на възможност на родителите и учениците активно да участват при взимането на решения, са много близки както средно за страните, така и за България. Има сериозни разминавания обаче при твърденията, свързани със служителите в училището (твърдение 1 и твърдение 4).

Относително по-голям процент от българските директори са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че ръководеното от тях училище дава възможност на целия колектив да участва активно при взимането на решения, както и че в тяхното училище всички се подкрепят и си сътрудничат, отколкото е процентът на учителите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“ с тези две твърдения. Въпреки че този ефект се наблюдава и средно за страните, това разминаване в мненията може да е сигнал за погрешна преценка при една от двете страни. Директорите на училища със сигурност мислят, че дават възможност на целия си екип да се включва при взимането на решения (почти всички директори мислят така), но е възможно членовете на екипа да мислят, че тази възможност не е достатъчна или е предоставена по неподходящ начин. От друга страна, учителите могат да виждат пропуски в подкрепата и липса на активно сътрудничество не само с директора, но и с колегите – аспект, който до голяма степен не може да бъде отразен в отговорите на директорите.

3.5 Професионална удовлетвореност на директорите

Професионалната удовлетвореност има два основни аспекта – единият, свързан с удовлетворението от професията като цяло, а другият – с удовлетворението от текущото работно място. Затова в TALIS са формирани два индекса за изследване на професионалната удовлетвореност на директорите.

Първият индекс включва следните твърдения:

- Предимствата на тази длъжност са много повече от недостатъците.
- Ако трябва да избирам отново, пак бих избрал(а) тази длъжност.
- Съжалявам, че реших да стана директор.

Вторият индекс е формиран от следните твърдения:

- Доволен/доволна съм, че работя в това училище.
- Бих представил(а) училището си като добро място за работа.
- Удовлетворен(а) съм от представянето ми в това училище.
- Като цяло съм доволен/доволна от работата си.

От направеното сравнение на отговорите на директорите може да се направи изводът, че двата индекса силно корелират, т.е. директорите, които са удовлетворени от работното си място, също са доволни и от длъжността, която са избрали, и обратното.

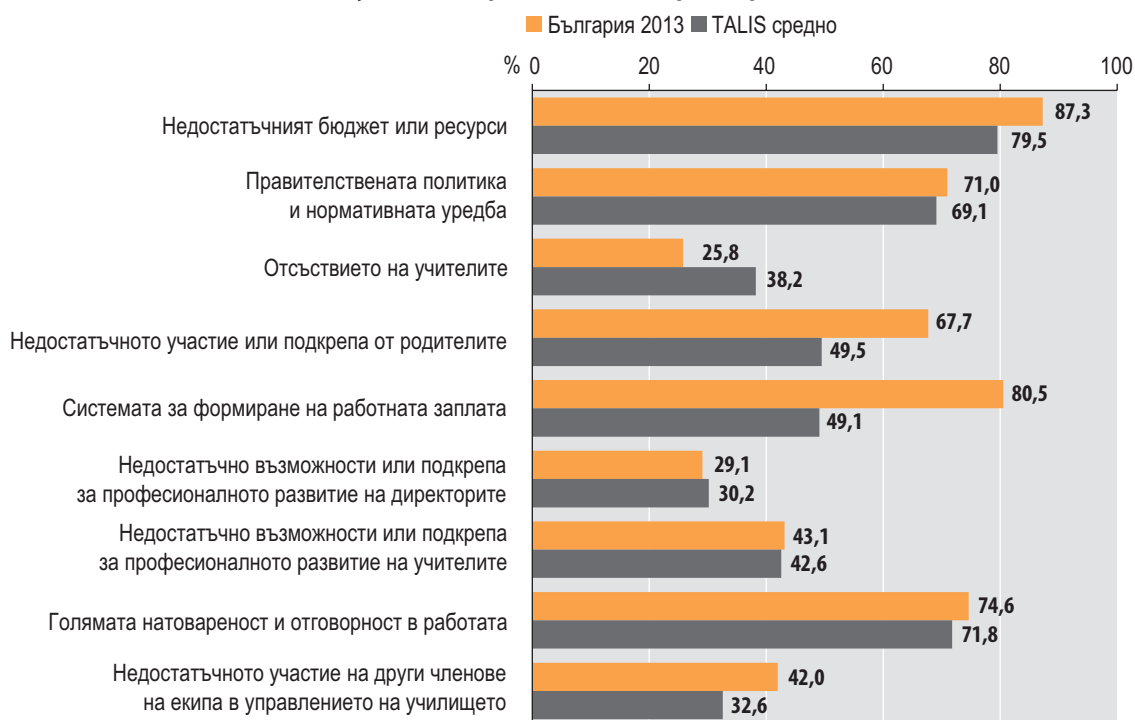
Като цяло за страните, почти всички директори са положително настроени към длъжността си и са доволни от работата си. В повечето страни двата индекса показват много високо одобрение. За съжаление, в България, както и в Италия, Румъния, Словакия, Сърбия и Япония, едва две трети от директорите са доволни от избраната длъжност, т.е. в тези страни първият индекс е с доста по-ниски показатели. Факт е обаче, че всички директори са доволни от работното си място – училището, в което работят и за което отговарят. Това е обяснимо, защото именно директорите са отговорни в едно училище да има добра работна атмосфера.

За да се потърси обяснение за ниското удовлетворение от длъжността, се формулират няколко фактора, свързани с потенциалните пречки, които срещат директорите в работа си.

Фиг. 3.7 показва, че средно за страните най-сериозните пречки пред ефективната работа на директорите са свързани с недостатъчния бюджет и ресурси, с нормативната уредба и голямата натовареност и отговорност в работата им, като над 70 процента от училищните ръководители посочват, че тези три фактора ограничават „донякъде“ или „много“ тяхната работа.

Във връзка с професионалната удовлетвореност се забелязва, че процентът на българските директори, които мислят, че ефективната им работа е възпрепятствана „донякъде“ или „много“ от дадените фактори, е много по-голям от средния за страните. Изключение правят факторите, свързани с отсъствието на учителите и възможностите за професионално развитие. Особено голяма е разликата при факторите за формирането на работната заплата и за недостатъчното участие и подкрепа от родителите, за които съответно 80,5% и 67,7% от българските директори посочват, че „донякъде“ или „много“ възпрепятстват тяхната работа, при средно за страните под 50 процента.

Фиг. 3.7 Пречки, оказващи влияние върху ефективността и удовлетвореността на директорите



Именно в тези фактори трябва да се търсят причините за недостатъчната удовлетвореност на директорите в България. Трябва да се направи по-съществен анализ на тези пречки и да се предприемат мерки, най-вече свързани с ресурсното и финансовото осигуряване на училищата и служителите в тях, както и да се обърне внимание на сериозната натовареност и отговорност при управлението на училищата. Не на последно място, трябва да се помисли и за възможности за по-ефективното включване на родителите, които да подпомагат и подкрепят училищното ръководство в решенията му за подобряване на учебния процес. Само чрез навременни и адекватни мерки въздействието на тези фактори ще бъде минимизирано и директорите на училищата ще се чувстват удовлетворени от работата си.

3.6 Изводи и заключения за политиките и практиките

Изискванията пред директорите на училища – както административните, така и пряко свързаните с обучението – стават все по-големи и разнообразни. Трудно е да си представим, че един човек може да има компетенции във всички области, необходими за успешното и ефективно управление на училището, особено при тези образователни системи, в които училищата стават все по-автономни. Директорите трябва да бъдат лидери и визионери, които да вдъхновяват и мотивират екипа, с който работят. Те трябва да познават модерните преподавателски практики и тези, свързани с оценяването, да бъдат умели мениджъри на човешките ресурси в училището, успявайки да дадат адекватна обратна информация на служителите си и да ги окуражават да се развиват. В допълнение от директорите се очаква да бъдат свързващото звено между родителите, местните власти, учителите и непедагогическия персонал по начин, по който да създадат атмосфера на взаимно сътрудничество и подкрепа в училището, както и да разпределят финансовите и материалните ресурси на училището, а понякога дори да ги осигуряват, за да гарантират най-подходящите условия за провеждане на качествен учебен процес.

В последните години длъжността „директор“ става все по-комплицирана и изисква комплексно обучение на бъдещите директори, така че те да могат сами да намерят правилния баланс

между множеството дейности, които се очаква да извършват в работата си. В тази връзка се препоръчва, от една страна, модернизирането на програмите за подготовка на бъдещи директори, обхващащи всички аспекти на работата, а от друга – разширяване на възможностите за заемането на длъжността „директор“, при които преподавателският стаж не е задължително условие. Трябва да се намерят и начини за предлагане на повече дейности за професионално развитие на директори, осъвременяващи знанията и уменията им и подготвящи ги за новите предизвикателства в работата им. Имайки предвид, че България е една от страните, в която средната възраст на директорите е най-висока, е добре двете препоръчителни насоки за разработване на образователни политики (както за бъдещите, така и за действащите директори) да се развиват паралелно.

Основен извод от анализите е, че ефективният директор съчетава административния и обучителния модел за управление на училището, като комбинира подходящите практики в зависимост от необходимостта и изискванията за справяне с поставената цел. Става ясно, че структурните и административните промени на национално ниво не водят автоматично до желаните резултати в управлението на училищата и че прехвърлянето на отговорност към училищата не предизвиква задължителна промяна в модела на управление. Това налага необходимостта от разработването на стратегии и практики, насочени към отделните директори, съобразени с техните потребности и в зависимост от обстоятелствата, налагащи промени в тяхното управление.

Резултатите от TALIS показват, че голяма част от българските директори имат нужда и желание за професионално развитие, както и че срещат пречки да се включат в такива дейности. Полезно би било да се намерят начини да се предлагат повече възможности и допълнителни стимули за участие на директорите в дейности за професионално развитие по теми, свързани с техните нужди и желания.

Независимо от модела на управление, един от най-ефективните подходи на съвременния директор е споделянето на отговорностите при взимането на решения. Той се характеризира със създаването на атмосфера на взаимно сътрудничество и подкрепа във и извън училището, а оттам увеличава професионалната удовлетвореност на директора и на екипа, който ръководи. Добре е образователните власти да формират политики в тази насока, които да допринасят за по-широкото използване на този ефективен подход в модерното училище.

ГЛАВА 4 ПРОФЕСИОНАЛНО РАЗВИТИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ

4.1 Въведение

Навсякъде по света ролята и функциите на училището се променят. Това налага промяна и в учителските познания, умения и практики. От учителите се очаква да използват все по-ефективно информационните и комуникационните технологии в обучението, да работят все по-успешно за интегрирането на ученици със специални образователни потребности, все по-често да преподават в мултикултурна среда, да се включват все по-активно в планирането и разработването на учебни планове и програми, все повече да ангажират родителите в дейностите на училището. От времето, когато повечето от днешните учители са преминали своята задължителна педагогическа подготовка, науките за преподаването и ученето са се развили и задълбочили. Активните практики или практиките, свързани с активното участие на учениците в обучението (например работа по групи върху проекти или определени задачи), стават все по-предпочитани. Все повече учители значително по-рядко използват пасивните практики, свързани с директен трансфер на знания. Днес вече се преподават както когнитивни, така и некогнитивни знания и умения, като акцент се поставя върху индивидуалното развитие според спецификите на всеки ученик. Развиват се умения като критично мислене, креативност, комуникация и аргументиране, работа в екип и други умения, свързани с изграждането на всяка личност в гражданското общество. Така модерното обучение поставя учениците в центъра на образователния процес, а учителите все по-често имат медиаторна функция, подпомагайки и насочвайки учениците в тяхното собствено развитие.

Без значение колко добра педагогическа подготовка са получили учителите, преди да постъпят на работа, не може да се очаква тя да ги подготвя за всяко предизвикателство на работното място. Образователните системи търсят начини да осигурят необходимите знания и компетенции чрез предлагането на разнообразни възможности за професионално развитие. По този начин се осигуряват висококвалифицирани учители, поддържащи висок стандарт на преподаването.

Необходимостта от участие на учителите в дейности за професионално развитие е безспорна. Преподавателските компетенции са сложна комбинация от знания, умения, разбирания и ценности, които водят до предприемане на ефективни действия на работното място при определена ситуация. Чрез развиване на професионалните си умения учителите придобиват и осъвременяват преподавателските си представи, което им позволява да адаптират преподавателските си методи и практики в зависимост от потребностите на учениците, които обучават. Затова продължаващото професионално обучение на учителите е тясно свързано както с повишаване на качеството на образованието, така и със засилване на мотивацията и отговорността на учителите¹².

В тази глава се разглеждат съвременните форми за участие на прогимназиалните учители в дейности за професионално развитие. Изследва се доколко потребностите от професионално развитие на учителите са удовлетворени, как те варират при различните нива на подкрепа, която учителите получават, и какви пречки срещат учителите в желанието си да се включат в повече дейности, отколкото са участвали в действителност. Анализират се и областите, които имат най-голямо влияние върху професионалното развитие. Включените в тази глава анализи се опитват да отговорят на въпросите, свързани с количеството и характеристиките на професионалното развитие на учителите, доколко то отговаря на очакванията им и по какъв начин може да се подобри.

За правилното интерпретиране на данните е важно да се има предвид, че резултатите се базират единствено на субективните отговори на учителите.

¹² **European Commission** (2012b), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf.

4.2 Участие на учителите в различни видове дейности за професионално развитие

За целите на изследването „професионално развитие“ се дефинира като дейности, които развиват индивидуалните знания, умения и компетенции, както и други характеристики на учителя. Това широко определение предполага, че дейностите за професионалното развитие на учителите могат да се предложат в много различни формални или неформални форми. TALIS обхваща следните видове дейности за професионално развитие:

- **курсове/практически обучения** (във връзка с учебното съдържание или методиката на преподаване и/или с други теми, свързани с образованието);
- **образователни конференции или семинари** (където учители и/или изследователи представят резултати от работата си и обсъждат проблеми на образованието);
- **посещения в други училища като наблюдател;**
- **посещения в обществени или неправителствени организации или фирми като наблюдател;**
- **участие в обучения**, организирани от обществени или неправителствени организации или фирми;
- **квалификационни курсове;**
- **участие в мрежа от учители**, създадена специално за професионалното им развитие;
- **индивидуални или колективни изследвания** по теми от професионален интерес;
- **методическо ръководство и/или наблюдение** и обучение на учители като част от служебните задължения.

Нивото на участие в различните видове дейности за професионално развитие се измерва в зависимост от процента на участие на прогимназиалните учители в тези дейности през последните 12 месеца преди провеждане на изследването.

Средно за участвалите в TALIS страни 88,4% от прогимназиалните учители посочват, че са се включвали в поне една дейност за професионално развитие през последните 12 месеца преди провеждане на изследването през 2013 година. За сравнение, през последните 18 месеца преди провеждане на изследването през 2008 година процентът е бил почти същият – 88,5%. Тези стабилни резултати потвърждават разбирането, че професионалното развитие е и трябва да бъде ключов елемент за повишаване на качеството на образованието.

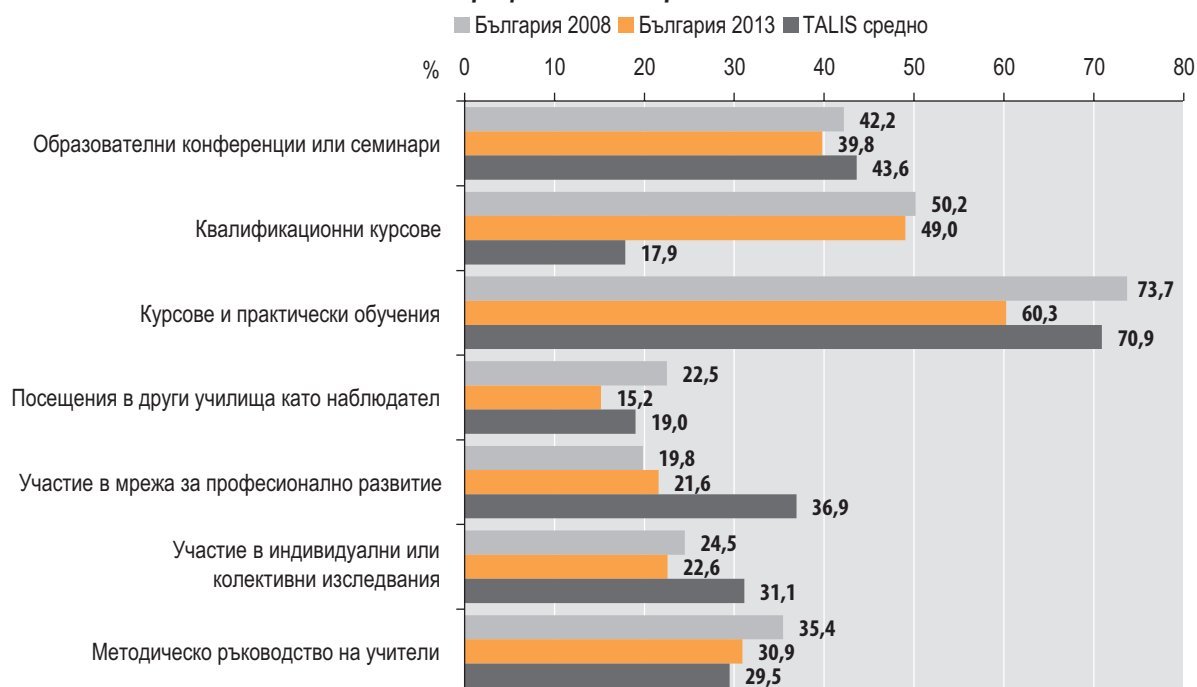
Данните за България са сходни със средните за страните – 85,2% от българските учители са се включили в поне една дейност за професионално развитие през последните 12 месеца преди провеждане на изследването. Съществен е фактът, че около 15 процента от прогимназиалните учители в България не са имали никакво формално професионално развитие. Би било добре да се потърсят и анализират причините, водещи до изключването на всеки седми учител от формалните дейности за професионално развитие.

Анализът на различните видове дейности за професионално развитие обяснява някои различия, отчетени в нивата на участие за различните страни.

На фиг. 4.1 се вижда, че средно за TALIS най-често посочваният вид професионално развитие е участие в курсове и практически обучения (70,9% от прогимназиалните учители са участвали в този вид дейност), последван от участие в образователни конференции и семинари (43,6%), а най-рядко посочваните са участието в квалификационни курсове (17,9%) и посещения в други училища като наблюдател (19,0%).

Участието на българските прогимназиални учители се различава от средното за страните най-вече в големия процент учители, включили се в квалификационни курсове (49,0%), и сравнително малкия процент учители, участващи в мрежи за професионално развитие (19,8% при средно за страните 36,9%). При сравнение с резултатите от 2008 година се забелязва съществена разлика единствено при участието на учителите в курсове и практически обучения, като се отчита спад с 13,4%.

Фиг. 4.1. Участие на прогимназиалните учители в различни видове дейности за професионално развитие



4.3 Нива на участие в дейности за професионално развитие в зависимост от профила на учителите и училищата, в които те работят

Направените сравнения спрямо различни характеристики на прогимназиалните учители и училищата, в които те работят, определят естеството на разликите в нивата на професионално развитие на прогимназиалните учители за отделните страни. Сравненията са направени въз основа на средния процент на учителите, участвали в поне една дейност за професионално развитие през целевия период (12 месеца преди провеждане на изследването).

4.3.1 Пол

Средно за участващите в TALIS страни, няма статистически значима разлика в нивата на участие в дейности за професионално развитие между жените (88,9%) и мъжете (86,8%). Така е и в България (средно 85,9% за жените и 82,0% за мъжете).

4.3.2 Професионален опит

Средно за всички страни, не се наблюдава статистически значима разлика в нивата на участие в дейности за професионално развитие при прогимназиалните учители с до 5 години (86,5%) и с над 5 години (88,8%) професионален опит.

Анализът на данните за България показва, че прогимназиалните учители с до 5 години професионален опит участват по-малко в дейности за професионално развитие (77,7%), отколкото колегите им с над 5 години професионален опит (86,1%). Това може да се дължи както на липса на желание или необходимост у новите учители, така и на потенциални пречки, възпрепятстващи учителите с до 5 години професионален опит да се включват наравно с колегите си в дейности за професионално развитие.

Участието на новите учители в дейности за професионално развитие може да има значителен и дълготраен ефект върху тяхното бъдещо професионално развитие. В тази връзка е препоръчително да се разработят политики, които да ги стимулират и да им осигурят необходимата подкрепа, така че процентът на включване в дейности за професионално развитие на новите учители да се повиши поне до нивата на участие на техните по-опитни колеги. Една възможност е създаването на план за професионално развитие на всеки учител (особено за новите в професията), който е обвързан с професионалните потребности и желания на учителя и който ще изгради и/или осъвремени професионалните му компетенции по балансиран, структуриран и целесъобразен начин.

4.3.3 Трудов договор

Средно за страните, нивата на участие в дейности за професионално развитие за учителите, назначени на срочен трудов договор (84,6%), са по-ниски от тези на колегите им, назначени на постоянен трудов договор (89,1%). Тази разлика се забелязва още по-ясно при българските прогимназиални учители – съответно 77,7% за учители на срочен договор и 86,4% за учители на постоянен договор. Причините за тези разлики в нивата на участие може да са повлияни както от други характеристики на учителите, така и от възможните ограничения, поставени пред учителите, назначени на срочен трудов договор.

Възможно е да се направи паралел с резултатите, свързани с по-ниските нива на участие на учителите с по-малък професионален опит. В България повечето новопостъпили учители (както нови за професията, така и нови за училището) първоначално се назначават на срочен трудов договор. Това може да е и причината у нас включването в дейности за професионално развитие да започва след преминаването на „изпитателния срок“, в който новите учители се утвърждават в професията и/или в училището. За съжаление, TALIS не изследва тези възможни причини и няма възможност да ги конкретизира.

4.3.4 Населено място

Както през 2008 година, така и през 2013, резултатите от TALIS показват, че средно за страните няма съществена разлика в нивата на участие на учителите в дейности за професионално развитие в зависимост от големината на населеното място, в което се намира училището, в което те преподават.

В България (както и в Румъния и Чили) учителите от училища, намиращи се в малките населени места с до 15 000 души, участват сравнително по-рядко в дейности за професионално развитие (83,0%) в сравнение с учителите, работещи в по-големите населени места (87,8% за населени места с до 100 000 души и 86,3% с над 100 000 души). Разликата не е статистически значима, т.е. местоположението на училището не оказва съществено влияние върху включването на учителите в дейности за професионално развитие.

4.4 Области за професионално развитие и тяхното положително влияние

Изследването разглежда областите за професионално развитие, в които учителите са се включили през последните 12 месеца преди провеждането на изследването, както и тези, които са имали положително влияние върху преподаването на учителите. Целта е да се открият онези области, които са най-ценни за учителите и са най-ефективни за подобряването на тяхната работа. По такъв начин резултатите от TALIS дават възможност на всяка страна да определи темите, които е добре да се развиват и да се застъпват по-често в дейностите за професионално развитие на прогимназиалните учители.

4.4.1 Области за професионално развитие

За целите на изследването са дефинирани 9 области, обхващащи голяма част от темите, включени в дейностите за професионално развитие на учителите. Нивото на участие в различните области за професионално развитие се измерва в зависимост от процента на участие на прогимназиалните учители в дейности за професионално развитие по теми от тези области през последните 12 месеца преди провеждане на изследването.

Сред участващите в изследването страни най-голям процент прогимназиални учители са участвали в дейности за професионално развитие по теми от областите, свързани с познаване и разбиране на учебното съдържание по предметите, които те преподават (72,7%), както и свързани с познаване и разбиране на методиката на преподаване по тези предмети (67,9%). Следват дейности, свързани с практиките за оценяване на учениците (57,2%) и уменията за използване на информационните технологии в преподаването (54,2%). Най-рядко участвали в TALIS учители са се включвали в дейности по теми, разглеждащи административните дейности и управлението на училището (18,4%), както и преподаването в мултикултурна или многоезична среда (16,4%).

Фигура 4.2 Области за професионално развитие на учителите



В общи линии данните за България са близки до средните за страните. Сред предлаганите дейности за професионално развитие българските прогимназиални учители са се включвали най-често в дейности, свързани с познаване и разбиране на учебното съдържание (60,1%) и методиката на преподаване (62,7%), както и свързани с използването на информационните технологии в преподаването (55,6%). Областите, в които най-малко учители са участвали в дейности за професионално развитие, съвпадат със средните за страните – 11,8% за дейности по теми, свързани с управлението на училището и административните дейности, и 20,5% за тези, свързани с преподаване в мултикултурна или многоезична среда. За разлика от средните за TALIS данни, в България едва 47,4% (при средно за страните 57,2%) от прогимназиалните учители са участвали в дейности за професионално развитие, свързани с практиките за оценяване на учениците.

4.4.2 Положително влияние на областите за професионално развитие

TALIS се интересува от влиянието, което всяка област за професионално развитие е оказала върху преподаването на учителите, които са участвали в дейност за професионално развитие по тема от тази област в последните 12 месеца преди провеждане на изследването.

На фиг. 4.3 се вижда, че както средно за страните, така и за България всички определени от изследването области за професионално развитие са имали „умерено“ или „голямо“ положително влияние върху преподаването на над три четвърти от прогимназиалните учители, които са участвали в дейности за професионално развитие.

Фигура 4.3 Положително влияние на областите за професионално развитие върху преподаването на прогимназиалните учители



Като области с най-голямо положително влияние върху преподаването прогимназиалните учители са посочили областта, свързана с познаването и разбирането на учебното съдържание (90,8% средно за страните и 92,4% за България), последвана от тази за познаване и разбиране на методиката на преподаване (87,2% средно за страните и 89,2% за България).

Областите, които най-малък процент от учителите посочват като оказали „умерено“ или „голямо“ положително влияние върху преподаването им, са тези, които имат специфично приложение или не са директно свързани с преподаването, а именно управление на училището и административни дейности (76,4%), преподаване на ученици със специални образователни потребности (77,3%) и преподаване в мултикултурна или многоезична среда (76,7%).

Резултатите за първите две области са в сила и за България. За разлика от средните за TALIS данни, значително по-голяма част от българските прогимназиални учители (81,7%) мислят, че дейностите за професионално развитие в областта на преподаването в мултикултурна или многоезична среда са имали „умерено“ или „голямо“ положително влияние върху преподаването им. Този факт не е изненадващ, защото, както беше посочено в глава 2, всеки пети учител в България работи в училища, в които над 50 процента от учениците имат майчин език, различен от българския.

4.5 Осигуряване на подкрепа и ресурси за професионално развитие

Включването в повече дейности за професионално развитие зависи от подкрепата, която учителите получават. В анализите се търси връзката между получената подкрепа и нивото на участие на прогимназиалните учители в дейности за професионално развитие.

Някои дейности за професионално развитие са задължителни, защото предоставените чрез тях знания и умения са изключително важни за квалификацията на учителите. В някои случаи участието в такива дейности може да е задължително за сертифициране на учителите. Големият обем на задължителното професионално развитие обаче може да е показател за контролирани системи, даващи по-малка възможност на учителите сами да избират дейностите, в които да се включат съобразно своите потребности. Има много начини за осигуряване на подкрепа за формалното професионално развитие. TALIS се концентрира върху финансовата подкрепа и подкрепата под формата на планирано време за участие в дейности за професионално развитие, провеждащи се през работно време.

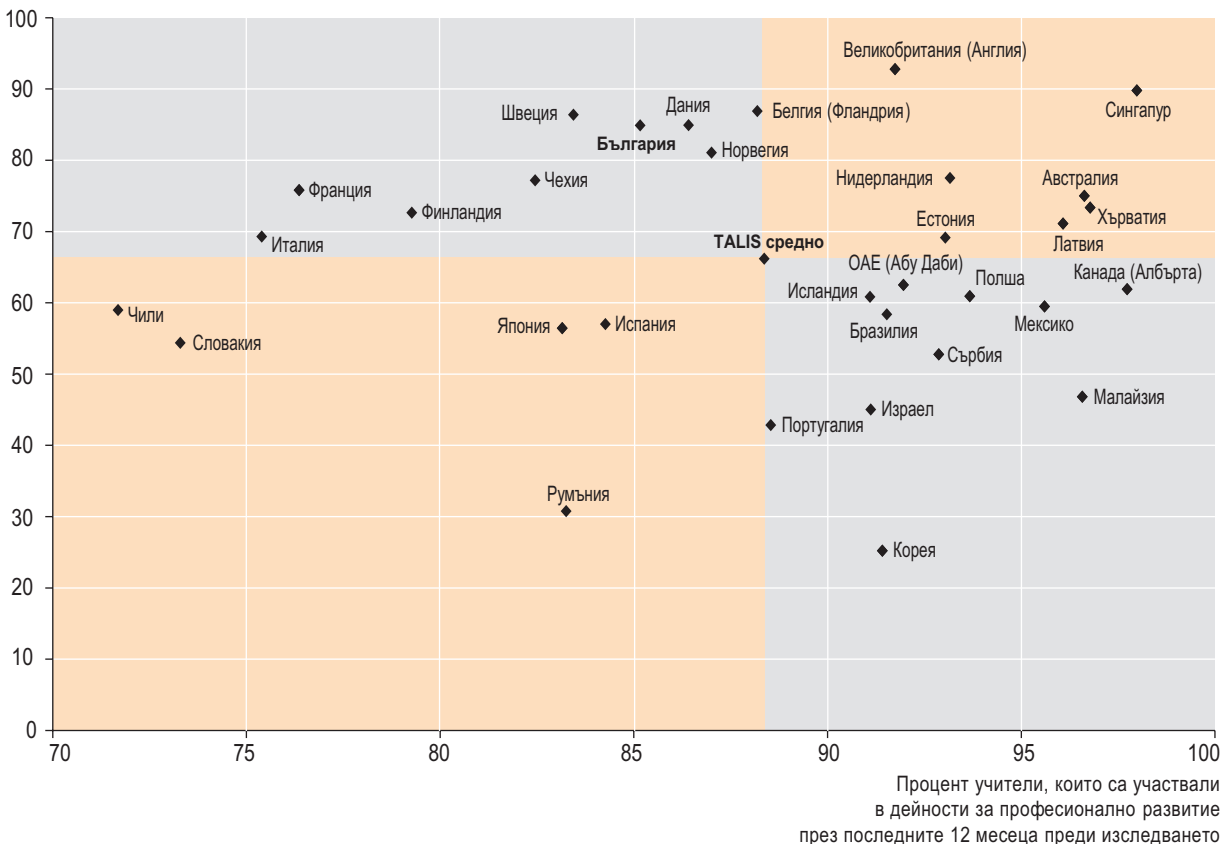
4.5.1 Финансова подкрепа

Определената от TALIS финансова подкрепа, се изразява в две посоки:

- директно заплащане на разходите за участие в дейности за професионално развитие;
- отпускане на допълнителни средства към заплатата на учителите за участието им в дейности за професионално развитие.

Фигура 4.4 Финансова подкрепа за участие в дейности за професионално развитие

Процент учители, които не са платили за нито една дейност за професионално развитие, в която са участвали



Резултатите показват, че средно за страните, 66,1% от прогимназиалните учители не са заплатили нито една дейност за професионално развитие, в която са участвали през последните 12 месеца преди провеждането на изследването, 25,2% – са заплатили някои от дейностите, а 8,6% – всички дейности, в които са участвали.

На фиг. 4.4 се вижда, че няма страна, в която професионалното развитие да е напълно безплатно за всички учители.

Резултатите за страната ни са изключително позитивни, защото България (84,9%), заедно с Англия (92,7%), Белгия (Фландрия) (86,8%), Дания (84,9%), Сингапур (89,7%) и Швеция (86,3%), е с най-голям процент прогимназиални учители, които не са заплатили за нито една от дейностите за професионално развитие, в които са участвали. При сравнение с данните от предишния цикъл на TALIS се вижда, че има сериозно увеличаване на учителите, които са участвали, без да заплащат, в дейности за професионално развитие (84,9% през 2013, в сравнение със 73,4% през 2008). Намалела е и частта от учителите, които са заплатили за някои от дейностите, в които са участвали (12,1% през 2013 година, в сравнение с 20,5% през 2008), както и тези учители, които са заплатили за всички дейности, свързани с професионалното им развитие (3,0% през 2013, в сравнение с 6,1% през 2008).

Общата тенденция сочи, че с увеличаване на интензивността на участие в дейности за професионално развитие се увеличават и учителите, които трябва да заплащат поне за някаква част от дейностите. Може да се заключи, че учителите, заплатили всички разходи за професионалното си развитие, са отделили много повече време от тези, които са заплатили само за известна част или за нито една от дейностите. Това отчасти обяснява защо според учителите по-времепоглъщащото професионално развитие е по-малко вероятно да се предлага безплатно. Голямото желание на някои учители да се включват в платени и времеемки дейности за професионално развитие най-вероятно произтича от факта, че за известна част от тях тези дейности се приемат като инвестиция за бъдещо израстване в кариерата.

4.5.2 Подкрепа под формата на планирано време

Анализите разглеждат отношението между количеството дейности за професионално развитие и осигуряването на планирано време за участието в тези от тях, провеждащи се през работно време. Има отрицателна зависимост между полученото от учителите планирано време и интензивността на участие в дейности за професионално развитие през 12-месечния период преди провеждане на изследването, която най-вероятно се дължи на факта, че осигуряването на планирано време за професионално развитие е ограничено по някакъв начин (например до определен брой дни в годината).

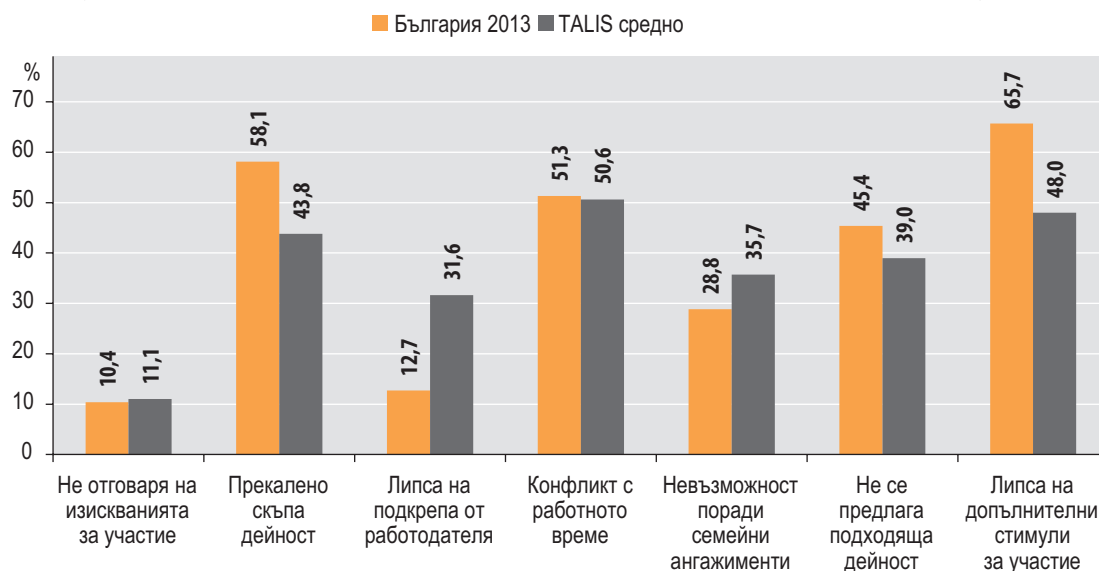
Повече от половината учители са имали планирано време за включване в дейности за професионално развитие, провеждащи се в работно време, но процентът им варира значително за отделните страни – от 15,1% в Португалия до 88,0% в Малайзия. България е в златната среда, тъй като 51,4% от българските учители са получили планирано време за участие в дейности за професионално развитие, провеждащи се в работно време.

4.6 Пречки пред професионалното развитие

Анализите на данните от TALIS показват, че учителите, които плащат сами за част или за всички дейности за професионалното си развитие, са по-склонни да посочват причините, възпрепятствали ги да участват в повече дейности за професионално развитие.

За да се открият и формулират пречките пред обезпечаването на дейностите за професионално развитие, както и за да се изготвят политики за справянето с тях, TALIS очаква от прогимназиалните учители, имали желание да се включат в повече дейности за професионално развитие през последните 12 месеца преди провеждане на изследването, да посочат доколко са съгласни или несъгласни, че посочените причини са им попречили.

Фигура 4.5 Пречки пред професионалното развитие на прогимназиалните учители



Резултатите сочат, че основните пречки пред прогимназиалните учители от участвалите в TALIS страни са били „конфликт с работното време“ (50,6%) и „липса на допълнителни стимули за участие“ (48,0%).

Според данните за България най-сериозна пречка се е оказала „липса на допълнителни стимули за участие“ (65,7%), последвана от „прекалено скъпа дейност“ (58,1%). Разликите в процента на учителите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че тези проблеми са ги възпрепятствали да се включат в повече дейности за професионално развитие, са значително по-големи. Не е изненадващо, че за голяма част от учителите желанието им да участват в платени дейности за професионално развитие често не отговаря на финансовите им възможности. Разбираемо е и желанието на голяма част от учителите да получат някакъв стимул или подкрепа, която да ги подпомогне при участието им в повече дейности за професионално развитие.

Най-притеснителният резултат за България е, че почти половината от българските прогимназиални учители не са участвали в повече дейности за професионално развитие, защото не им е била предложена подходяща такава дейност. На този проблем би трябвало да се обърне особено внимание, за да може в бъдеще да се предлагат дейности за професионално развитие, отговарящи на потребностите на учителите. В следващата част от доклада са разгледани областите, в които прогимназиалните учители имат най-голяма потребност от професионално развитие.

Впечатление прави по-ниският процент на прогимназиални учители в България (12,7% при средно за страните 31,6%), които са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че не са намерили подкрепа от работодателя си. Това означава, че на ниво училище единствената пречка пред българските учители е конфликтът с работното време – пречка, която е невъзможно да бъде премахната изцяло. За намаляване на влиянието ѝ (както и във връзка с повишаване на възможностите за получаване на допълнителни стимули за участие в дейности за професионално развитие) е възможно да се изготви стратегия за концентриране на повече дейности по време на неучебните дни, когато учителите са освободени от основните си преподавателски задължения, но въпреки това трябва да са на работното си място. Може да се развият и политики, при които участието в определени дейности за професионално развитие при определени условия да се отчита като отработено време.

4.7 Необходимост от професионално развитие

Дейностите за професионално развитие, в които се включват учителите, невинаги отговарят напълно на потребностите им. Затова TALIS се интересува в кои области прогимназиалните учители имат най-голяма необходимост да се развиват професионално.

Както в предишния цикъл на TALIS, така и в този, най-често посочваната област с голяма потребност от професионално развитие е „преподаване на ученици със специални образователни потребности“, въпреки че се забелязва спад от 9,0% средно за страните (22,3% през 2013 година в сравнение с 31,3% през 2008). Българските прогимназиални учители също определят, че имат най-голяма потребност от професионално развитие в тази област.

Фигура 4.6 **Области с най-голяма необходимост от професионално развитие**



Имайки предвид, че целевата популация на изследването изключва учителите, които преподават само на ученици със специални образователни потребности, този резултат е забележителен, но се потвърждава и от двата цикъла на изследването. Това означава, че огромна част от прогимназиалните учители осъзнават важността от развитие на своите компетенции в тази насока. Потребността може да следва както от нарастващата необходимост в някои образователни системи за по-успешно интегриране на учениците със специални образователни потребности в масовите училища¹³, така и от все по-големия акцент, който се поставя върху политиките за осигуряване на равен достъп до качествено образование. При разработването на стратегии за професионално развитие е важно да се отчете изводът, че учителите не се чувстват достатъчно добре подготвени да се справят с предизвикателствата, свързани с преподаването на ученици със специални образователни потребности.

Въпреки че се отчита най-големият спад както за България, така и сред страните, другата област, в която прогимназиалните учители посочват, че имат значителна необходимост от професионално развитие, е „умения за използване на информационните технологии в преподаването“ (18,9% средно за страните, 20,3% за България). Най-вероятно тази необходимост е породена от факта, че информационните и комуникационните технологии се развиват много бързо и дори учителите да са получили професионална квалификация в тази сфера преди години, днес те имат нужда от осъвременяване на знанията и уменията си. Тази потребност може да следва и от обстоятелството, че информационните и комуникационните технологии все повече навлизат в обучението и може би някои учители чувстват необходимост да изградят компетенции за най-доброто им използване в учебните часове.

¹³ OECD (2008c), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD, Paris.

Средно за страните, останалите области са посочени от около 10 процента от прогимназиалните учители. Данните за страната ни са много близки до средните за TALIS, като се забелязва, че за повечето области необходимостта от професионално развитие на българските прогимназиални учители е малко по-висока. Изключение правят само областите „професионално ориентиране и консултиране на учениците“ и „управление на училището и административни дейности“, които са посочени от най-малко учители в България (9,1% и 9,5% съответно). Това не е изненадващо, като се има предвид, че тези две области разглеждат предимно теми, които са нетипични за работата на прогимназиалните учители.

4.8 Изводи и заключения за политиките и практиките

В модерното общество се очаква учителите да изграждат учениците си като личности, готови за учене през целия живот. За да постигнат това, самите учители трябва да разглеждат себе си като професионалисти, развиващи се през цялата си кариера. Продължаващото професионално обучение е средството, което учителите трябва да използват, за да „модернизират“ своите знания, умения и компетенции по начин, който отговаря максимално на потребностите на учениците в динамично променящия се свят.

Нормално е някаква част от учителите да не се чувстват напълно подготвени да се справят ефективно със своята работа за определен период от време. Това поражда необходимостта от включването им в някаква дейност за професионално развитие. Професионалното развитие на учителите може да послужи за редица цели¹⁴, включващи:

- осъвременяване на индивидуалните знания по предмета, който преподават;
- доразвиване на индивидуалните умения и подходи за преподаване;
- запознаване с промени в учебното съдържание или други аспекти от училищното образование;
- разработване и прилагане на нови практики и подходи в преподавателската практика;
- обмен на информация и опит с учители и други външни експерти;
- повишаване на ефективността на учителите с незадоволително представяне.

Резултатите от TALIS показват, че голяма част от прогимназиалните учители са имали желание да участват в повече дейности за професионално развитие, отколкото са се включили. Те посочват, че липсата на допълнителни стимули за участие, конфликтът с работното време и прекалено скъпите дейности са били пречка пред включването им в повече дейности за професионално развитие. Доколко необходимостта от професионално развитие влияе върху ефективността на учителите, не може да бъде измерено от изследването, но определено се очаква такъв дефицит да оказва негативно влияние върху преподаването и ученето. Резултатите ясно очертават основните недостатъци за всяка от страните, като посочват къде потребностите на учителите са най-големи. От изследването се налага важният извод, че учителите имат неудовлетворени очаквания, независимо от вида на дейностите за професионално развитие, в които са участвали.

Анализите на данните от TALIS откриват, че според учителите получената подкрепа (финансова или под формата на планирано време) е значителна. Страните с висок процент на включване на прогимназиалните учители в дейности за професионално развитие (каквато е и България) са и страните, в които има най-високи нива на подкрепа (материална и нематериална). При разработването на стратегии за разпределяне на средствата и начините за подкрепа в тези страни е още по-съществено образователните власти да отчитат потребностите от професионално развитие на учителите, така че предоставената подкрепа да е насочена целево. Отговорните институции трябва приоритетно да се занимаят с начините за ефективна подкрепа и насърчаване на учителите за включването им в дейности за професионално развитие, като се стремят предлаганите възможности да съвпадат с потребностите на учителите. Само така наличните финансови и времеви ресурси ще бъдат разпределени най-ефективно.

¹⁴ OECD (1998), *Staying Ahead: In-Service Training and Teacher Professional Development*, OECD, Paris.

За последните 5 години България е отбелязала голям напредък най-вече при осигуряването на материални и нематериални ресурси за участие на прогимназиалните учители във формални дейности за професионално развитие. Въпреки това има нужда да се обърне особено внимание върху областите за професионално развитие, така че предлаганите дейности да отговарят на потребностите на учителите, като в същото време се продължат и подобрят политиките за подкрепа и стимулиране на учителите за участие в продължаващо обучение.

ГЛАВА 5

ОЦЕНЯВАНЕ НА УЧИТЕЛИТЕ И ОБРАТНА ИНФОРМАЦИЯ

5.1 Въведение

Оценяването има ключова роля за развитието на училището и учителите. Идентифицирането на силните и слабите страни в процеса на обучение може да допринесе за постигане на целите на образователните политики, свързани с подобряване на качеството на образованието и работната среда на учителите. Оценяването на учителите и обратната информация, която те получават, могат да доведат до промени в начина на преподаване, а оттам да повишат както качеството на образователния процес, така и професионалната увереност и удовлетвореност на учителите. Целта на съвременните системи за оценяване е да повишат ефективността на училищното образование, като изследват специфични аспекти от него.

В повечето образователни системи Министерството на образованието е институцията, отговорна за училищното образование, която поставя регулаторните и процедурните изисквания към училищата и учителите. Експертите в образованието могат да формулират критериите за оценяване и специфичните цели на оценяването на училищата. Нормативната уредба обикновено включва образователни изисквания и стандарти за постиженията на учениците, критерии за работата на училищата, както и програми за ефективно въвеждане и осъществяване на определени политики и стратегии за развитие на училищното образование.

TALIS събира информация от прогимназиалните учители и директорите на училища, в които те преподават, като се фокусира върху следните аспекти от системата за оценяване на училищното образование:

- оценяване на учителите и обратната информация, която те получават;
- развитие на учителите и училището;
- професионална увереност и удовлетвореност на учителите.

Всяко оценяване, дори и такова, свързано с регулаторни и процедурни изисквания, трябва да се стреми да оказва въздействие върху развитието на учителите и училището чрез поддържане на стандарти, които осигуряват качеството на образованието. TALIS събира информация за промените в преподавателските практики и в други аспекти на училищното образование вследствие на оценяване на учителите и на база на обратната информация, която те са получили. Изследването се интересува от ролята на оценяването на прогимназиалните учители и обратната информация във връзка със стимулите и признанието, което учителите получават в резултат на своята ефективност и иновативност в преподаването. Не на последно място, TALIS разглежда въпроса с професионалната удовлетвореност на учителите – важен фактор за поддържането на тяхната мотивация и ефикасност.

За целите на изследването са въведени следните дефиниции:

- **Оценяване на учителя** – определя се като процес, при който работата на учителя се наблюдава от директора, външен инспектор или от колегите му. Това оценяване може да бъде формално и обективно (например според формални, държавни процедури и критерии) или неформално и субективно (например чрез неформално обсъждане с учителя).
- **Обратна информация** – дефинира се като дейност, при която на учителя се представят резултатите от оценяването на работата му (независимо дали е формално, или неформално). Целта е да се отбележи доброто представяне или да се определят областите, които се нуждаят от подобрения. Обратната информация също може да бъде формална (например писмен доклад или отчет) или неформална (например обсъждане с учителя).

5.2 Формално оценяване и получаване на обратна информация от учителите

Формалното оценяване на учителите може да се извърши от различни вътрешни или външни за училището лица (например директори, учители, инспектори, изследователи) по много обективни начини, чрез структурирани дейности. Честотата на провеждане на оценяването на учителите от лица, вътрешни или външни за училището, и получаването на обратна информация от тях е важен показател при определяне на ефективността на училището. Този показател определя доколко оценяването играе роля в развитието на учителите и подпомага комуникацията между тях, както и до каква степен има взаимодействие между учителите и директора и дали съществува колективна отговорност за обучението на учениците.

За участващите в TALIS страни 7,4% от прогимназиалните учители никога не са били формално оценявани. Средните резултати за страните показват, че много по-малка част от учителите никога не са били формално оценявани от директора (13,8%), отколкото от външен инспектор (37,5%). Този извод не е в сила за България, защото почти еднакви части от прогимназиалните учители никога не са били формално оценявани от директора (18,0%) или от външен инспектор (14,7%). Тези проценти са много близки до процента на българските учители, които никога не са били формално оценявани (10,2%).

За участващите в TALIS страни 12,5% от учителите никога не са получавали обратна информация за работата си, докато в България това е вярно само за 1,8% от учителите. Най-голяма част от прогимназиалните учители са получавали обратна информация от директора на училището, в което работят – 54,3% средно за страните и 94,5% за България. Тези резултати показват, че в България, както и в Полша и Румъния, има силно взаимодействие между учителите и директора на училището, в което те работят. Резултатите за България показват също, че системите за формално оценяване успяват да обхванат почти всички прогимназиални учители. У нас по-често това оценяване е вътрешно за училището, като директорът на училището е лицето, което почти винаги предоставя на учителите обратната информация от оценяването.

5.3 Начини за формално оценяване на учителите и получаване на обратна информация

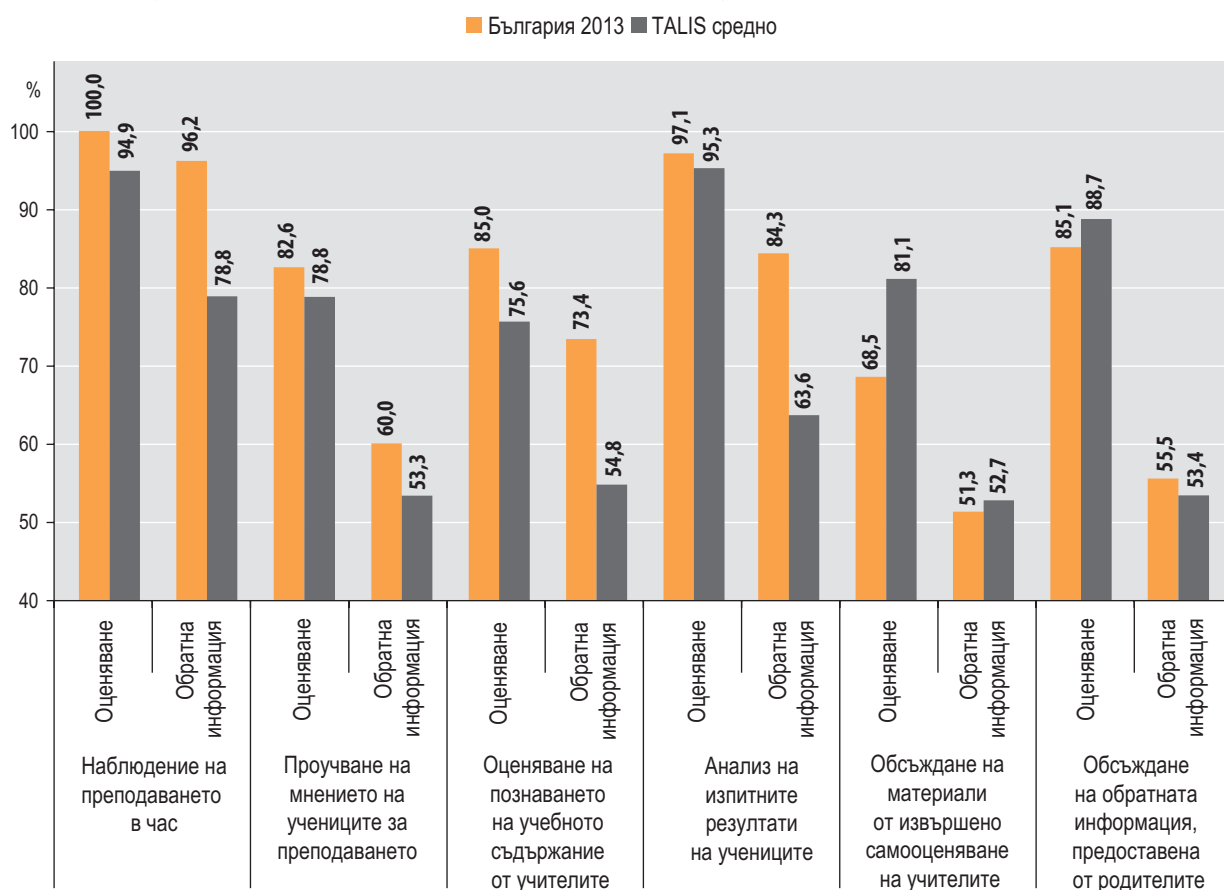
TALIS се интересува кои начини за формално оценяване на учителите са най-разпространени сред участващите страни, като очаква директорите на училища да посочат тези от тях, които се използват в повереното им училище. Изследването се интересува и за кои от тези начини учителите най-често са получили обратна информация.

От фиг. 5.1 се вижда, че най-популярните сред страните начини за формално оценяване на учителите и за получаване на обратна информация от него са свързани с директното наблюдаване на преподаването им (94,9% от прогимназиалните учители са били оценени по този начин, а 78,8% са получили обратна информация след него) и с изпитните резултати на учениците, на които учителите преподават (95,3% от учителите са били оценени по този начин, а 63,6% са получили обратна информация след него).

Според българските директори най-често използваните начини за формално оценяване на прогимназиалните учители и за получаване на обратна информация от тях съвпадат със средните за страните. Преподаването в час на всички български прогимназиални учители е било наблюдавано и формално оценено, а 96,2% от тях са получили обратна информация след него. Също така изпитните резултати на учениците на 97,1% от прогимназиалните учители са били анализирани при формалното оценяване, като 84,3% са получили обратна информация след него.

Най-рядко учителите в участващите в TALIS страни са били формално оценявани въз основа на проучване на мнението на учениците, на които преподават (78,8%), или чрез оценяване на познаването им на учебното съдържание по предмета, по който преподават (75,6%). В България най-рядко използваният начин на формално оценяване е обсъждане на материали от извършено самооценяване на учителите (68,5% от учителите са били оценявани по този начин).

Фигура 5.1 Начини за формално оценяване и получаване на обратна информация



При съпоставяне на данните от директорите за формалното оценяване на учителите и данните от учителите за получената обратна информация вследствие на такова формално оценяване се забелязва, че процентът на прогимназиалните учители, които са получили обратна информация след формално оценяване по някой от начините, е значително по-малък от процента на учителите, участвали в такова формално оценяване. Най-големи разлики (над 30 процента), средно за страните, се забелязват при анализа на изпитните работи на учениците, на които учителите преподават, при обсъждане на материали от извършено самооценяване на учителите и при обсъждане на обратната информация, предоставена от родителите. Тези разлики са индикатор за наличието на прогимназиални учители, на които не е предоставена обратна информация след проведено формално оценяване.

За радост, в България разликите не са толкова големи, като у нас най-голямо разминаване се отчита, когато формалното оценяване използва проучване на мнението на учениците или на родителите. Това не е толкова изненадващо, защото, въпреки че събраната информация при използването на тези два начина за формално оценяване е структурирана, обективна и отговаря на единни критерии, предоставянето на обратна информация на учителите след проведено формално оценяване по тези начини е деликатно и обвързано със запазване на конфиденциалността.

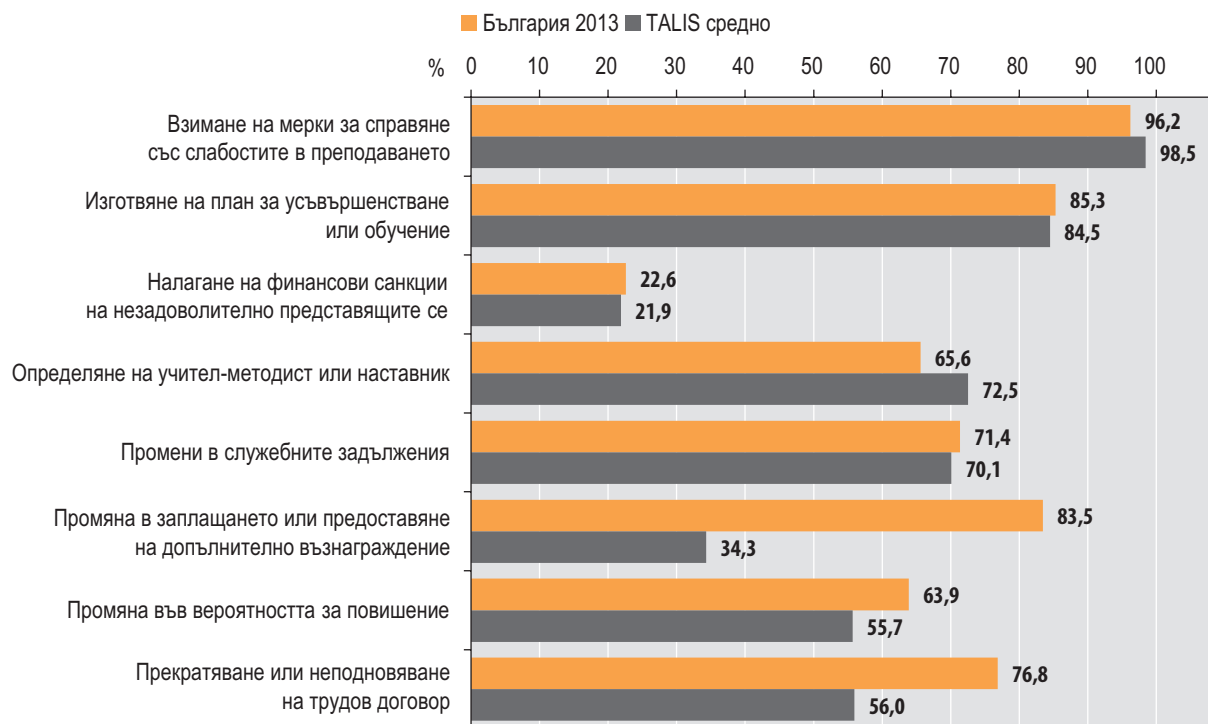
5.4 Действия, предприети след формално оценяване на учителите

Важен аспект за всяко формално оценяване на учителите е идентифицирането на силните и слабите страни в работата им и предприемане на действия за развитие на силните страни и за справяне със слабите. В тази част са разгледани действията, предприети от директорите след проведено формално оценяване на учителите в поверените им училища.

Общо за изследването 92,6% от прогимназиалните учители работят в училища, в които директорите посочват, че са предприети действия след проведено формално оценяване на учителите. Данните за България сочат, че 89,8% от прогимназиалните ни учители работят в училища, в които директорите посочват, че са предприели действия на база на резултатите от проведено формално оценяване на учителите.

Почти всички прогимназиални учители (98,5%) работят в училища, в които директорите посочват, че „понякога“, „в повечето случаи“ или „винаги“ взимат мерки за справяне със слабостите в преподаването на учителите, а директорите на 84,5% от учителите твърдят, че изготвят план за усъвършенстването или обучението им. Най-малка част от учителите (21,9%) в страните от TALIS работят в училища, в които директорите налагат финансови санкции на учителите, представлящи се незадоволително, а директорите на 34,3% от учителите предлагат промяна в заплащането им или предоставянето на допълнително възнаграждение.

Фигура 5.2 Действия, предприети от директорите след формално оценяване на учителите



Резултатите за България са много близки до средните за страните за повечето действия, предприети от директорите след проведено формално оценяване на учителите. Разлики се наблюдават при две от действията. У нас 83,5% (при средно за страните 34,3%) от прогимназиалните учители работят в училища, в които директорите посочват, че „понякога“, „в повечето случаи“ или „винаги“ предлагат промяна в заплащането или предоставянето на допълнително възнаграждение на учителите след проведено формално оценяване. Също така директорите на 76,8% от учителите (при средно за страните 56,0%) посочват, че „понякога“, „в повечето случаи“ или „винаги“ прекратяват или не подновяват трудов договор в резултат на преминало формално оценяване на учителите. Тези разлики са показател за наличието на автономност в българските училища при вземането на решения, свързани с назначаването и освобождаването на учителите и с тяхното материално стимулиране.

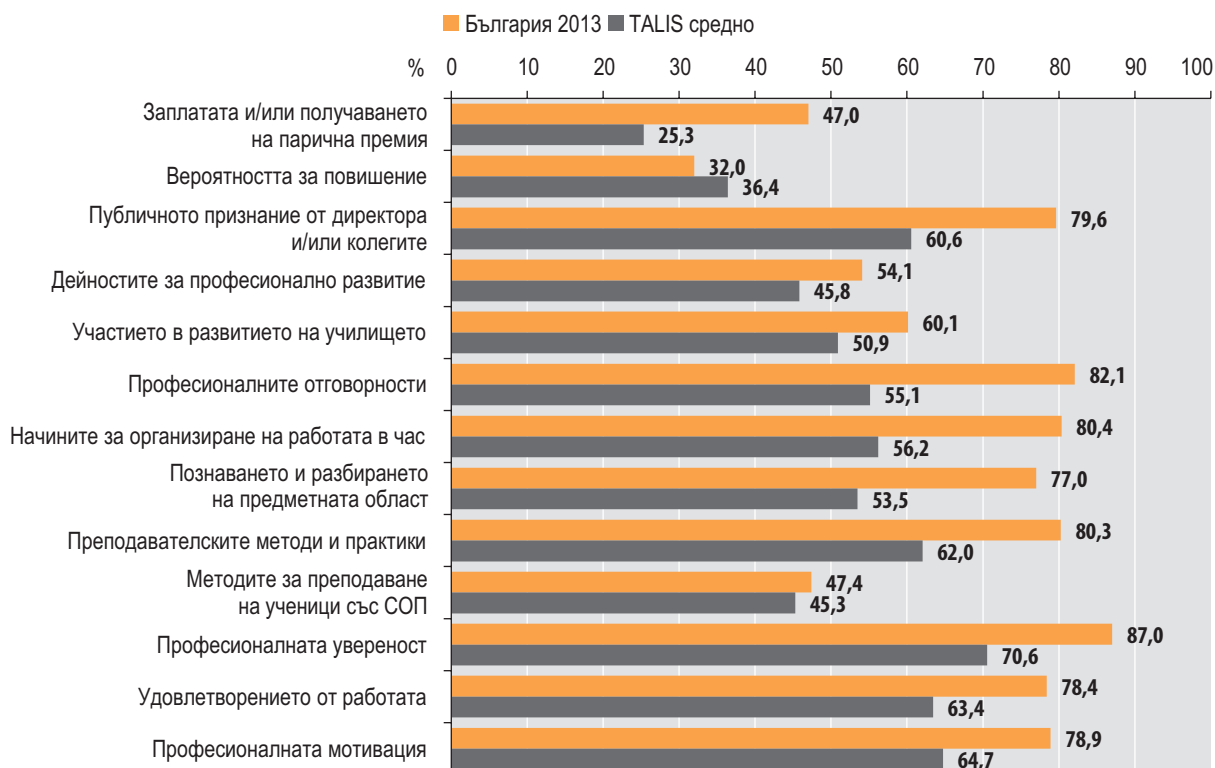
5.5 Положителни промени в резултат на получена обратна информация от учителите

Основен аспект на оценяването на учителите и получаването на обратна информация е осигуряването на механизъм за повишаване на качеството на работа на учителите. Този аспект се определя от идентифицираните потребности на учителите, създадените възможности за професионално развитие и възможността за награждаване на ефективните учители¹⁵. В тази част анализите се концентрират основно върху непосредствените положителни промени, които може да са резултат от оценяването на учителите и обратната информация, която те са получили след него. Това включва финансови премии, повишение, възможности за професионално развитие и други нематериални стимули. Формулирани са тринадесет области, чиито промени могат да окажат положително влияние върху учителите и тяхната работа. Трябва да се има предвид, че резултатите представят само частта от учителите, които са получили обратна информация за работата си.

Отчетените от учителите непосредствени положителни промени след получаване на обратна информация предоставят задълбочен поглед върху същността и използването на системите за оценяване в училищата и оказват сериозно влияние върху работата им.

От резултатите, представени на фиг. 5.3, се вижда, че получената обратна информация е довела до непосредствени промени в много области. В повечето участващи в TALIS страни получената обратна информация е довела до „известна“ или „голяма“ положителна промяна сред най-голяма част от прогимназиалните учители в области като професионалната увереност (70,6% от учителите), професионалната мотивация (64,7%), удовлетворението от работата (63,4%), публичното признание от директора и колегите (60,6%) и преподавателските методи и практики (62,0%).

Фигура 5.3 Положителни промени след получаване на обратна информация от учителите



¹⁵ OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

Средно за участващите в TALIS страни, 45,8% от прогимназиалните учители посочват, че получената обратна информация за работата им е довела до „известна“ или „голяма“ положителна промяна в техните възможности за професионално развитие, 50,9% – до промяна в участието им в дейности за развитие на училището, а 55,1% – до промяна в професионалните им отговорности. В България частта от учителите, посочващи, че получената обратна информация за работата им е довела до положителна промяна в тези три области, е значително по-голяма – 54,1% за промяна във възможностите за професионално развитие, 60,1% за промяна в участието им в дейности за развитие на училището и 82,1% за промяна в професионалните им отговорности.

Най-малка част от учителите в TALIS посочват, че получената обратна информация е довела до „известни“ или „големи“ положителни промени при заплащането (25,3%). От друга страна, в България почти половината от прогимназиалните учители (47,0%) отбелязват, че получената обратна информация за работата им е довела до „известна“ или „голяма“ положителна промяна в заплащането и/или до получаването на парични премии, но въпреки това остава една от областите, в които най-малка част от българските прогимназиални учители отчитат положителна промяна.

Както и средно за страните, така и за България, много малка част от прогимназиалните учители (32,0% за България и 36,4% средно за TALIS) посочват, че обратната информация, която са получили за работата си, е довела до „известна“ или „голяма“ положителна промяна във вероятността за повишение. Това показва, че в повечето страни, участващи в TALIS (включително и в България), има строго структуриран път за кариерно развитие, несвързан с формалното оценяване на учителите и получаването на обратна информация.

Като цяло данните за България са много по-различни от средните за страните. За много по-голяма част от българските прогимназиални учители получената обратна информация вследствие на проведено формално оценяване е довела до „известни“ или „големи“ положителни промени. За 8 от тринадесетте области (публично признание, професионални отговорности, професионална увереност, удовлетворението от работата, професионалната мотивация, начините за организиране на работата в час, познаването и разбирането на предметната област и преподавателските методи и практики) над три четвърти от българските учители отчитат положителни промени след получена обратна информация за работата си.

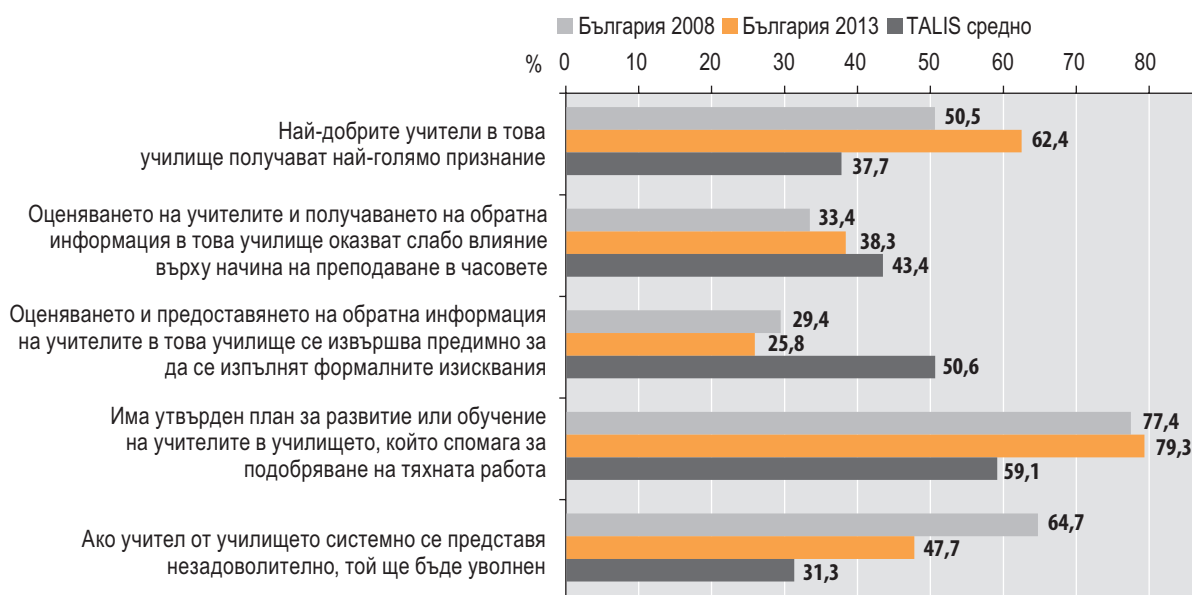
Може да се заключи, че българските прогимназиални учители имат положително отношение към оценяването и че получената обратна информация е била полезна за тяхното развитие като учители. Това е изключително важен и позитивен извод, който показва, че в България оценяването и обратната информация, получена от учителите, са ефективно средство за повишаване на професионалните качества на учителите, а оттам и на качеството на образованието. Това е достатъчна причина да се разработят стратегии, които да засилят и структурират по-добре оценяването на учителите в училищата.

5.6 Въздействие на оценяването на учителите и обратната информация върху развитието на училището

Резултатите от TALIS показват, че действащите системи за оценяване на учителите и получаване на обратна информация в много страни не отговарят напълно на потребностите на учителите, защото не отчитат усилията и успеха им, не поощряват тези, които се справят добре, като по този начин не ги стимулират да работят за развитие на училището, в което преподават.

Фиг. 5.4 показва, че средно за страните, малко под две трети от прогимназиалните учители работят в училища, в които най-успешните учители не получават най-голямо признание. Липсата на такова признание показва, че работната среда на учителите предлага много малко стимули за използване на ефективно и иновативно преподаване, което е от изключителна важност в съвременното обучение. Резултатите за България се различават от средните за страните и са доста по-високи от тези, измерени през 2008. Почти две трети от българските прогимназиални учители (62,4%) са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че най-добрите учители получават най-голямо признание (свързано с по-големи парични или други стимули или по-големи отговорности).

Фигура 5.4 Въздействие на оценяването и обратната информация на учителите върху развитието на училището



Както средно за страните (59,1%), така и за България (79,3%), най-голяма част от прогимназиалните учители са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че в техните училища има утвърден план за развитие и обучение на учителите, който подпомага тяхната работа. Този положителен резултат е подкрепен от сравнително малката част от учителите, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че оценяването на учителите и получаването на обратна информация оказват слабо влияние върху начина на преподаване (43,4% средно за страните и 38,3% за България). Тези резултати показват, че оценяването и получената обратна информация от него имат положително въздействие върху работата на учителите, а оттам и върху развитието на училището, в което работят.

От друга страна, обезпокояващ е фактът, че почти половината от участващите в изследването учители са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че оценяването на работата на учителите се извършва предимно за да се изпълнят формалните изисквания. Резултатите за България не са толкова негативни. Въпреки това 25,8% от българските прогимназиални учители са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че оценяването на работата им се извършва предимно за да се изпълнят формалните изисквания. Мнението на българските учители в тази насока не се е променило през последните 5 години, което налага по-сериозно разглеждане на причините, предизвикали една четвърт от българските прогимназиални учители да са съгласни с това твърдение.

Около една трета от учителите в участващите в TALIS страни твърдят, че учител ще бъде уволнен, ако системно се представя незадоволително. Това е вярно според 47,7% от българските прогимназиални учители. Този резултат, въпреки че е значително по-висок от средния за страните, е доста по-нисък от получения през 2008 година (64,7%). Въпреки че само две измервания не са достатъчни, за да се говори за негативна тенденция, това наблюдение е притеснително и би трябвало да залегне в бъдещо оценяване на практиките за справяне с незадоволително представящите се учители.

Предвид ясно изявеното по-горе положително отношение на учителите към оценяването и очевидната му полезност, е важно да се вземат мерки за по-ефективното му използване, най-вече с цел идентифициране на нуждите на учителите и стимулиране на работата им. По този начин оценяването на учителите и получената обратна информация ще подпомогнат развитието на училището като институция, която непрекъснато подобрява качеството на предлаганите образователни услуги.

5.7 Професионална увереност и удовлетвореност от работата

Резултатите от TALIS потвърждават, че обратната информация, която учителите са получили в резултат от формално оценяване на работата им, има положителен ефект върху професионалната им удовлетвореност и подсилва тяхната увереност в професионалните им компетенции.

5.7.1 Професионална увереност на учителите

За да се изследва професионалната увереност на учителите, в TALIS са формулирани три показателя, които определят различни аспекти от работата им въз основа на определени преподавателски практики.

1. **Увереността в управлението на работата в час** включва следните твърдения:

- Овладеявам непристойното поведение в час.
- Ясно заявявам какво поведение очаквам от учениците.
- Карам учениците да следват правилата за работа в час.
- Успокоявам ученик, който шуми или нарушава дисциплината.

2. **Увереността в преподаването** включва следните твърдения:

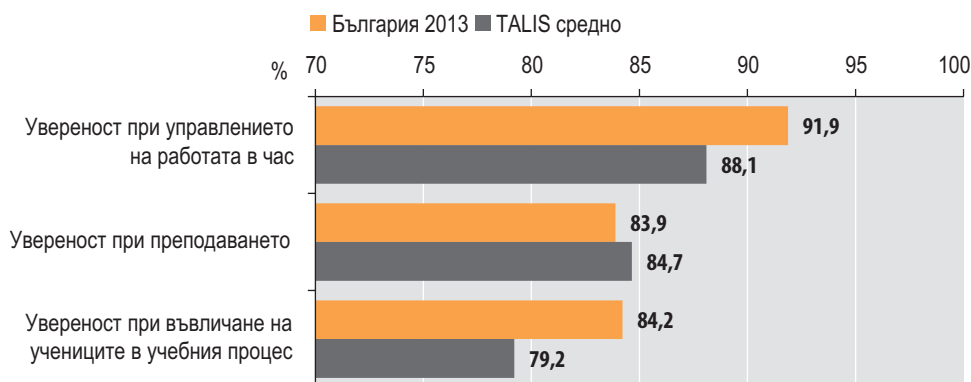
- Измислям интересни задачи за учениците.
- Използвам разнообразни начини за изпитване.
- Обяснявам по различен начин, когато учениците не са ме разбрали.
- Използвам алтернативни методи на преподаване в час.

3. **Увереността при въвличане на учениците в учебния процес** включва следните твърдения:

- Карам учениците да вярват, че могат да се справят добре в училище.
- Помагам на учениците да разберат ползата от ученето.
- Мотивирам учениците, които нямат интерес към нещата, които правим в училище.
- Помагам на учениците да развиват критичното си мислене.

Като цяло получените резултати са много положителни и показват, че голяма част от учителите притежават професионална увереност.

Фигура 5.5 Професионална увереност на прогимназиалните учители



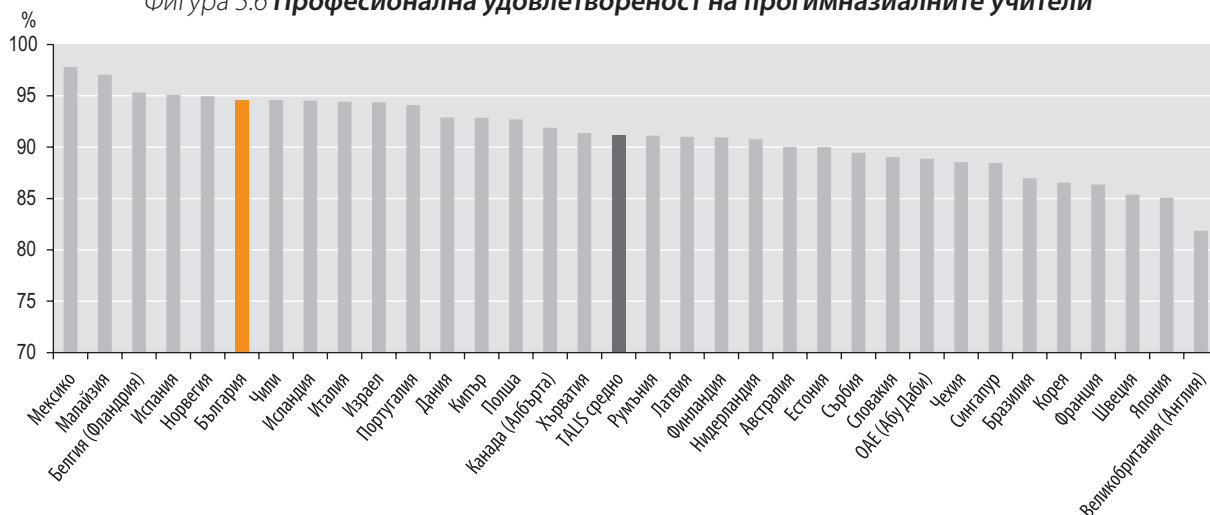
Най-голяма част от учителите се чувстват „достатъчно“ или „напълно уверени“ да управляват учебния час и да овладяват непристойното поведение (88,1%), а най-малка част (79,2%) – да въвличат учениците в учебния процес.

Данните за България са малко по-високи от средните за страните. Това означава, че българските прогимназиални учители се чувстват по-уверени в работата си, отколкото колегите им в другите страни. У нас 91,9% от учителите се чувстват „достатъчно“ или „напълно“ уверени да управляват работата в час, 83,9% – да преподават, а 84,2% – да въвличат учениците в учебния процес.

5.7.2 Професионална удовлетвореност на учителите

Професионалната удовлетвореност е един от най-силните стимули, мотивиращи учителите в работата им. Тя се влияе от множество фактори, като ефикасно изпълнение на служебните задължения, удовлетворение от постигнатите резултати, материалното и нематериалното възнаграждение на труда им и не на последно място – от признанието, което срещат сред обществото.

Фигура 5.6 **Професионална удовлетвореност на прогимназиалните учители**

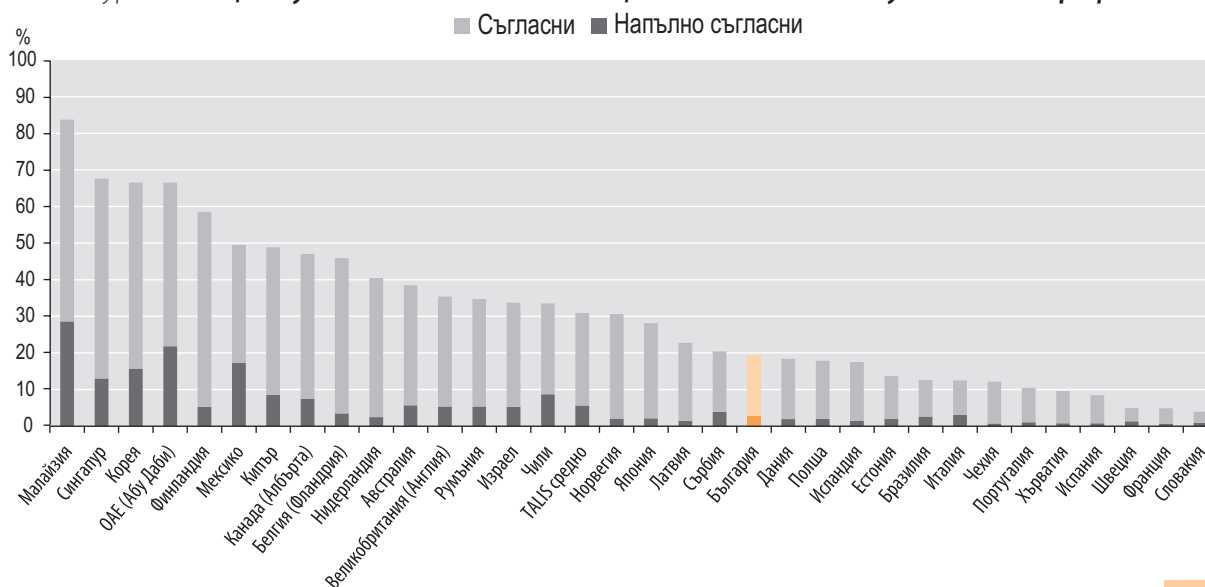


Средно за TALIS 91,0% от прогимназиалните учители са удовлетворени от своята работа. България се нарежда сред страните, в които работят най-голям процент учители, удовлетворени от работа си (94,6%), като само в Белгия (Фландрия) (95,3%), Испания (95,1%), Малайзия (97,0%), Мексико (97,8%) и Норвегия (94,9%) имат по-високи нива на професионална удовлетвореност. Резултатите показват, че във всички страни голяма част от учителите като цяло са доволни от работата си.

5.7.3 Обществени нагласи към учителската професия

TALIS се интересува от мнението на учителите, свързано с нагласите на обществото към тяхната професия. Ясно е, че обществените нагласи оказват влияние върху привличането на високо квалифицирани млади учители и задържането им в професията.

Фигура 5.7 **Съществуване на положителна обществена нагласа към учителската професия**



На фиг. 5.7 са показани средните проценти на учителите в страните, участвали в TALIS, които са „съгласни“ или „напълно съгласни“, че учителската професия се ползва с уважение сред обществото. Забелязва се, че почти няма учители, които са „напълно съгласни“ с това твърдение, а в по-голямата част от страните по-малко от половината са „съгласни“ с него.

В България не е изненадващ фактът, че едва 16,6% от учителите са „съгласни“, а само 2,9% са „напълно съгласни“, че учителската професия се ползва с уважение сред обществото.

Резултатите показват, че в много страни учителската професия е непривлекателна и не се ползва с уважението, което заслужава. В тази връзка трябва да се разработят стратегии за повишаване на престижа на учителската професия, като се открият причините, довели до тези негативни нагласи в обществото.

5.8 Изводи и заключения за политиките и практиките

Системите за оценяване трябва ефективно да идентифицират целите и да се фокусират само върху важните образователни аспекти. Критериите, по които се оценяват училищата и учителите, е необходимо да са в съответствие с идентифицираните цели, обвързани със система за оценяване на образованието в училище. Тези цели може да се концентрират върху множество аспекти, свързани с постиженията на учениците, професионалното развитие на учителите, работата на учителите и директорите, както и с поддържане на определени стандарти и изпълнение на определени процедури. Осъвременяването на критериите за оценяване би подчертало важността на целите, поставени от отговорните институции за разработването на политиките в образованието, и би дало на учителите и директорите стимул да работят за постигането на тези цели.

Доскоро се смяташе, че въвеждането на система за оценяване на учителите би се посрещнало с нежелание и страх. Резултатите от TALIS не само отхвърлят това мнение, но и констатира, че резултатите от оценяването са имали изключително позитивно въздействие върху работата на учителите и са подпомогнали тяхното развитие като преподаватели. Основен извод, който може да се направи от TALIS, е, че учителите, получили обратна информация в резултат от формално оценяване, имат положително отношение към оценяването и отчитат, че то е довело до положителни промени в много насоки.

Докато в повечето страни оценяването на учителите и получаването на обратна информация не водят до положителни последствия за голяма част от учителите, в България това не е така, защото над 75 процента от прогимназиалните учители посочват, че обратната информация, която са получили, е довела до положителни промени в повечето от дефинираните в изследването области. Този резултат е много важен, тъй като ефективността на учителите има ключова роля за успешното развитие на училището и за повишаване на постиженията на учениците. Днес усилията за развитие на училището са насочени към изграждането му като образователна институция, която непрекъснато подобрява преподавателските методи и практики в зависимост от нуждите на учениците.

Необходимо е да се развият политики, които да формулират система, основана на ясни критерии и насочена към важните аспекти на образованието в училище, която успешно да подкрепя ефективните учители и да има механизми за преодоляване на трудностите с онези, чието представяне е системно незадоволително. В тази връзка трябва да се разработят стратегии, които да засилят и структурират по-добре оценяването на учителите, като го свързват по оптимален начин с професионалното развитие на учителите и с признанието и стимулите, които те получават.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Закон за народната просвета (1991, изм. и доп. 2014),

<https://www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=36>

43 НС на РБ (2014) *Законопроект за предучилищното и училищното образование*,

<http://www.parliament.bg/bg/bills/ID/15077/>

ЦКОКО (2009), *Създаване на ефективна среда за преподаване и учене, Резултати от международното изследване за преподаване и учене TALIS на ОИСП, ЦКОКО, София.*

European Commission (2012b), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf

Hanushek, E.A. (2006), *School resources*, in E.A. Hanushek and F. Welch (eds.), *Handbook of Economics of Education*, Vol. 2, pp. 866–908, Amsterdam.

Harris, D.N. and T.R. Sass (2011), *Teacher training, teacher quality and student achievement*, *Journal of Public Economics*, Vol. 95, pp.798–812.

MacNeil, A., D. Prater and S. Busch (2009), *The effects of school culture and climate on student achievement*, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 12/1, pp.73–84.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD, Paris.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD, Paris.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris.

OECD (2008a), *Education at a Glance – OECD Indicators 2008*, OECD, Paris.

OECD (2008b), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.

OECD (2008c), *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD, Paris.

OECD (2007), *PISA 2006: Science Competencies For Tomorrow's World*, OECD, Paris.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

OECD (1998), *Staying Ahead: In-Service Training and Teacher Professional Development*, OECD, Paris.

Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005), *Teachers, schools, and academic achievement*, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp.417–458.

Rockoff, J.E. (2004), *The impact on individual teacher on students' achievement*, *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp.247–252.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Нива на участие на училищата и учителите и претеглена големина на популацията на учителите в страните, участващи в TALIS

	Брой участващи училища	Брой участващи учители	Процент на участие на училищата (преди заместване)	Процент на участие на училищата (след заместване)	Процент на участие на учителите	Общ процент на участие	Претеглена големина на популацията на учителите
Австралия	123	2 059	58	81	87	70	106 225
Белгия (Фландрия)	168	3 129	68	84	89	75	19 184
Бразилия	1 070	14 291	97	97	94	91	594 874
България	197	2 975	95	99	97	96	26 501
Великобритания (Англия)	154	2 496	56	75	83	63	216 131
Дания	148	1 649	53	81	77	62	25 125
Естония	197	3 129	93	100	99	99	7 728
Израел	195	3 403	98	98	86	85	33 065
Исландия	129	1 430	95	95	80	76	1 901
Испания	192	3 339	97	97	91	88	204 508
Италия	194	3 337	76	98	90	88	178 382
Канада (Албърта)	182	1 773	76	94	93	87	10 208
Кипър	98	1 867	99	99	95	95	3 754
Корея	177	2 933	68	89	88	78	85 184
Латвия	116	2 126	77	80	96	77	12 894
Малайзия	150	2 984	75	75	97	73	92 735
Мексико	187	3 138	95	96	91	87	250 831
Нидерландия	127	1 912	54	81	75	61	58 190
Норвегия	145	2 981	56	73	80	58	22 631
ОАЕ (Абу Даби)	166	2 433	89	89	83	74	7 919
Полша	195	3 858	83	100	97	97	132 502
Португалия	185	3,628	91	93	92	86	44 496
Румъния	197	3 286	100	100	98	98	68 810
САЩ	122	1 926	39	62	83	51	1 052 144
Сингапур	159	3 109	100	100	99	99	9 583
Словакия	193	3 493	87	99	96	95	27 163
Сърбия	191	3 857	80	96	97	92	23 179
Финландия	146	2 739	91	99	91	90	18 386
Франция	204	3 002	79	82	75	61	198 232
Хърватия	199	3 675	99	99	96	95	16 714
Чехия	220	3 219	99	100	98	98	37 419
Чили	178	1 676	88	91	93	85	51 632
Швеция	186	3 319	93	96	87	84	30 043
Япония	192	3 484	88	96	99	95	222 809

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Въпросник за учителя



Идентификационен етикет
(105 x 35 mm)

Организация за икономическо сътрудничество и развитие (OECD)
Международно изследване за преподаване и учене TALIS 2013

Въпросник за учителя

Основно изследване

Национален координатор на проекта:

Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование
бул. Цариградско шосе 125, бл. 5
1113 София

Международен консорциум по проекта:

Международна асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA), Нидерландия
IEA Център за изследвания и обработка на данни (IEA DPC), Германия
Център по статистика (Statistics Canada), Канада

За изследването TALIS 2013

Вторият цикъл на Международното изследване на преподаването и ученето (TALIS 2013) на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) е възможност за учителите и директорите на училища да дадат своя принос за анализа на учебната среда и за развитието на образователните стратегии и политики. В България TALIS се координира от Центъра за контрол и оценка на качеството на училищното образование към Министерството на образованието, младежта и науката. В проекта участват над 30 страни от 5 континента.

Сравнителният анализ на данните ще помогне на страните, участващи в изследването, да разберат кои други държави са изправени пред подобни предизвикателства, както и да почерпят опит за преодоляването им. Учителите и директорите на училищата от извадката ще предоставят информация за професионалното си развитие, за своите възгледи, мнения и техники като преподаватели; за оценяването на работата им, както и за обратната информация и признанието, което получават за нея; за управлението и работната среда в училище.

TALIS е международно изследване и затова някои от въпросите може да не са приложими за българските условия. Моля, в тези случаи да отговорите, доколкото Ви е възможно.

Поверителност

Цялата събрана информация в това изследване се счита за поверителна. Гарантираме, че нито едно училище, нито който и да е от неговия персонал ще бъдат посочени поименно в докладите за резултатите от изследването по държави или по вид училище в страната. Участието в това изследване е доброволно и всеки може да откаже да участва.

За въпросника

- Попълването на този въпросник ще Ви отнеме около 60 минути.
- Инструкциите за попълване са дадени в курсив. На повечето въпроси може да отговорите, като отбележите квадратчето с най-подходящия отговор.
- След като попълните въпросника, запечатйте го в придружаващия плик и го предайте на училищния координатор.
- Ако имате някакви въпроси относно този въпросник или изследването като цяло, или ако се нуждаете от допълнителна информация, моля, не се колебайте да се свържете с нас на следните телефони или имейли:

тел.: 02/9705657, 02/9705611

факс: 02/8702062

e-mail: m.mavrodieva@mon.bg, ckoko@mon.bg

Благодарим Ви за съдействието!

Лична информация

Следващите въпроси са свързани с Вас, Вашето образование и длъжността Ви като учител в това училище. Моля, отговорете на въпросите, като отбележите квадратчето до Вашия избор или попълните необходимата информация.

1. Какъв е Вашият пол?

☐₁ Жена

☐₂ Мъж

2. На каква възраст сте?

Напишете число.

години

3. Каква е трудовата Ви заетост като учител?

Моля, определете заетостта си, като вземете предвид всички часове и места, в които преподавате.

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Пълен работен ден (повече от 90% от пълния работен ден) → **Преминете към въпрос 5.**

☐₂ Непълен работен ден (71–90% от пълния работен ден)

☐₃ Непълен работен ден (50–70% от пълния работен ден)

☐₄ Непълен работен ден (по-малко от 50% от пълния работен ден)

4. Защо работите на непълен работен ден?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Аз избрах да работя на непълен работен ден.

☐₂ Нямах възможност да работя на пълен работен ден.

5. Колко години трудов стаж имате?

Закръглете до цяла година.

а) година/и стаж като учител в това училище

б) година/и стаж като учител общо

в) година/и стаж като друг педагогически персонал (не включвайте трудовия си стаж като учител)

г) година/и стаж на друга работа

6. На какъв договор сте назначен(а) като учител в това училище?*Отбележете само едно квадратче.*

- ☐₁ На постоянен трудов договор (безсрочен договор до достигане на възрастта за пенсиониране)
- ☐₂ На срочен договор за период над 1 учебна година
- ☐₃ На срочен договор за период от 1 учебна година или по-малко

7. В момента преподавате ли в прогимназиалния етап в друго училище, освен в това?*Отбележете само едно квадратче.*

- ☐₁ Да
- ☐₂ Не → Преминете към въпрос 9.

8. Ако отговорът Ви на предишния въпрос е "Да", в колко други училища преподавате в прогимназиалния етап?*Напишете число.* училище/а**9. Въпросът не се администрира в България. -> Преминете към въпрос 10.**

10. Каква е най-високата образователна степен, която сте завършили?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Професионално обучение след средно образование или по-ниско
- ☐₂ Висше (професионален бакалавър)
- ☐₃ Висше (бакалавър)
- ☐₄ Висше (магистър)
- ☐₅ Висше (доктор)

11. Завършили ли сте специалност с педагогическа правоспособност?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Да
- ☐₂ Не

12. Следните дисциплини били ли са включени в академичната Ви подготовка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да, за всеки предмет, който преподавам	Да, за част от предметите, които преподавам	Не
а) Учебното съдържание по предмета/предметите, който/които преподавам	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
б) Дидактиката/методиката на обучението по предмета/предметите, по който/които преподавам	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
в) Учебната практика по предмета/предметите, по който/които преподавам	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

13. Доколко тези дисциплини са Ви подготвили за преподавателската Ви работа?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Донякъде	Добре	Много добре
а) Учебното съдържание по предмета/предметите, който/които преподавам	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Дидактиката/методиката на обучението по предмета/предметите, по който/които преподавам	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Учебната практика по предмета/предметите, по който/които преподавам	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

14. Изучавали ли сте основно някоя от следните предметни области като част от академичната Ви подготовка?

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

Тъй като това е международно изследване предметите са обединени в предметни области. Ако точното наименование на учебния предмет не фигурира в следния списък, моля, отбележете областта, в която Вие бихте го включили.

Природни науки: биология, физика, химия, екология

Обществени науки: география, икономика, история, психология, логика, етика, право, философия

Изкуства: изящни изкуства, приложни изкуства, визуални изкуства, театрални изкуства, рисуване, музика, пеене, танци, фотография, художествени занаяти

Практически и професионални умения: професионално обучение за придобиване на квалификация по професия, бит и технологии, домашна техника и икономика, счетоводство, бизнес, гражданска защита, безопасност на движението

	По време на професионалното Ви обучение след средно образование или програмата Ви за получаване на степен "професионален бакалавър"	По време на бакалавърската/магистърската/докторската Ви програма	Специализация по предмета, по време на педагогическата Ви подготовка	По време на преподавателската Ви работа като част от професионалното Ви развитие
а) Български език и литература	☐	☐	☐	☐
б) Математика	☐	☐	☐	☐
в) Природни науки	☐	☐	☐	☐
г) Обществени науки	☐	☐	☐	☐
д) Чужди езици	☐	☐	☐	☐
е) Старогръцки и/или латински	☐	☐	☐	☐
ж) Информационни технологии	☐	☐	☐	☐
з) Изкуства	☐	☐	☐	☐
и) Физическо възпитание и спорт ..	☐	☐	☐	☐
й) Религия	☐	☐	☐	☐
к) Практически и професионални умения	☐	☐	☐	☐
л) Други (моля, уточнете)	☐	☐	☐	☐

15. Преподавате ли по някоя от следните предметни области на ученици от прогимназиалния етап през тази учебна година?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Български език и литература	☐ ₁	☐ ₂
б) Математика	☐ ₁	☐ ₂
в) Природни науки	☐ ₁	☐ ₂
г) Обществени науки	☐ ₁	☐ ₂
д) Чужди езици	☐ ₁	☐ ₂
е) Старогръцки и/или латински	☐ ₁	☐ ₂
ж) Информационни технологии	☐ ₁	☐ ₂
з) Изкуства	☐ ₁	☐ ₂
и) Физическо възпитание и спорт	☐ ₁	☐ ₂
й) Религия	☐ ₁	☐ ₂
к) Практически и професионални умения	☐ ₁	☐ ₂
л) Друга	☐ ₁	☐ ₂

16. През последната пълна календарна седмица приблизително колко часа (от 60 минути) **общо** сте отделили за преподаване, планиране и подготовка на уроците, оценяване на работата на учениците, съвместна работа с други учители, участие в срещи и съвещания и други дейности, които са включени в длъжностната Ви характеристика в това училище?

"Пълна календарна седмица" е тази, която не е съкратена от празници, ваканции или отпуск.

Моля, включете и дейностите, които сте извършвали в почивните дни, вечер или извън работно време.

Закръглете отговора си до най-близкия час.

час(а)

17. През последната пълна календарна седмица колко часа (от 60 минути), от тези, посочени във въпрос 16, сте отделили за реално преподаване?

Времето, което сте отделили за планиране и подготовка на уроците, оценяване на работата на учениците и т.н. ще бъде отчетено във въпрос 18.

час(а)

18. През последната пълна календарна седмица колко часа (от 60 минути) сте отделили за следните дейности като учител в това училище?

Моля, включете и дейностите, които сте извършвали в почивните дни, вечер или извън работно време. Моля, изключете времето, прекарано в реално преподаване, тъй като то беше отчетено във въпрос 17.

Отговорите Ви могат да бъдат приблизителни.

Ако не сте отделили време на дадена дейност през последната пълна календарна седмица, напишете 0 (нула).

- а) Самостоятелно планиране и подготовка на уроци в или извън училище
- б) Съвместна работа и дискусия с колегите в училище
- в) Проверяване/оценяване на работата на учениците
- г) Консултиране на учениците (например професионално ориентиране)
- д) Участие в управлението на училището
- е) Обща административна работа (включително вербални, писмени и други дейности, с които се занимавате като учител)
- ж) Връзка и сътрудничество с родители/настойници
- з) Участие в извънкласни дейности (например в спортни събития или културни мероприятия)
- и) Други дейности

Професионално развитие на учителите

В тази част под "професионално развитие" се разбират дейностите, които развиват знанията и уменията на учителя и допринасят за професионалната му подготовка.

Моля, имайте предвид само професионалното си развитие след първоначалната Ви подготовка за учител.

19. По време на първото Ви назначение като учител получихте/получавате ли преподавателски инструктаж под някоя от следните форми?

Под "преподавателски инструктаж" се разбира съвкупност от дейности в училището, целящи да Ви въведат в учителската професия, например чрез групово работно с други млади учители, методическо ръководство от опитни учители и т.н.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) Задължителен преподавателски инструктаж | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) Преподавателски инструктаж чрез <u>неформални</u> дейности извън задължителния преподавателски инструктаж | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| в) Общо административно въведение в училището | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

20. В момента участвате ли в някакви дейности, свързани с методическо ръководство?

Този въпрос се отнася до методическото ръководство на учителите в училището, като изключва подпомагането на студенти по време на тяхната учебна практика.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) В момента имам определен учител-методист/наставник, който да ме подпомага. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) Аз съм учител-методист/наставник на един или повече учители. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

21. I. През последните 12 месеца участвали ли сте в някоя от следните дейности за професионално развитие? Ако отговорът Ви е "Да", с каква продължителност?

За всяка от следните дейности отбележете "Да" или "Не" в част (А). Ако отговорът Ви в част (А) е "Да", в част (Б) посочете броя дни, които сте отделили за тази дейност.

Закръглете часовете до пълен работен ден (пълният работен ден е 6–8 часа). Моля, включете и дейностите, които сте извършвали в почивните дни, вечер или извън работно време.

	(А) Участие		(Б) Продължител- ност в дни
	Да	Не	
а) Курсове/практически обучения (например във връзка с учебното съдържание или методиката на преподаване и/или с други теми, свързани с образованието)	☐ ₁	☐ ₂	
б) Образователни конференции или семинари (където учители и/или изследователи представят резултатите от изследванията си и обсъждат проблеми на образованието)	☐ ₁	☐ ₂	
в) Посещения в други училища като наблюдател	☐ ₁	☐ ₂	
г) Посещения в обществени или неправителствени организации или фирми като наблюдател	☐ ₁	☐ ₂	
д) Участие в обучения, организирани от обществени или неправителствени организации или фирми	☐ ₁	☐ ₂	

II. През последните 12 месеца участвали ли сте в някоя от следните дейности?

	Да	Не
е) Квалификационни курсове	☐ ₁	☐ ₂
ж) Участие в мрежа от учители, създадена специално за професионалното развитие на учителите	☐ ₁	☐ ₂
з) Индивидуални или колективни изследвания по теми от професионален интерес за Вас	☐ ₁	☐ ₂
и) Методическо ръководство и/или наблюдение и обучение на учители като част от служебните Ви задължения	☐ ₁	☐ ₂

Ако не сте участвали в дейности за професионално развитие през последните 12 месеца → Преминете към въпрос 26.

22. Следните области били ли са включени в дейностите за професионално развитие, в които сте участвали през последните 12 месеца? Ако отговорът ви е "Да", доколко положително влияние са оказали те върху преподаването Ви?

За всяка от следните области отбележете "Да" или "Не" в част (А). Ако отговорът Ви в част (А) е "Да", в част (Б) определете влиянието, което тази област е оказала върху преподаването Ви.

	(А) Област		(Б) Положително влияние			
	Да	Не	Никакво	Малко	Умерено	Голямо
а) Познаване и разбиране на предметната/ предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Педагогически компетентности в предметната/предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Познаване на учебното съдържание	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Практики за оценяване на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Умения за използване на информационните технологии в преподаването	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Управление на конфликти и организиране на работата в часовете	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Управление на училището и административни дейности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Методи за индивидуално обучение	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Преподаване на ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Преподаване в мултикултурна или многоезична среда	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Преподаване чрез използване на междупредметните връзки (например при решаване на комплексни задачи)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) Подходи за развитие на компетенции, приложими в различни сфери в бъдеще (за обучението или работата)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
м) Използване на новите технологии в работата	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
н) Професионално ориентиране и консултиране на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

23. Колко от дейностите за професионално развитие, в които сте участвали през последните 12 месеца, е трябвало да заплатите с лични средства?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Нито една
☐₂ Няколко
☐₃ Всички

24. Получили ли сте подкрепа под някоя от следните форми, за да участвате в дейности за професионално развитие, през последните 12 месеца?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) Планирано време за участие в дейности за професионално развитие, провеждащи се в работно време | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) Допълнителни парични средства за участие в дейности за професионално развитие, провеждащи се извън работно време | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| в) Допълнително стимулиране (не финансово) за участие в дейности за професионално развитие, провеждащи се извън работно време (намаляване на часовете, свободни дни) | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

25. Дейностите за професионално развитие, в които сте участвали през последните 12 месеца, предлагали ли са Ви следните възможности?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Не, нито една от дейностите | Да, някои от дейностите | Да, повечето от дейностите | Да, всички дейности |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) Включване в група от учители от същото училище или от същата предметна област | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| б) Използване на методи за активно учене (не само под формата на лекции) | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| в) Участие в съвместни обучителни дейности или изследвания заедно с други учители | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |
| г) Включване в полифазно обучение (поне две срещи, разпределени в няколко седмици или месеца) | ☐ ₁ | ☐ ₂ | ☐ ₃ | ☐ ₄ |

26. В каква степен имате потребност, свързана с професионалното Ви развитие, за всяка от изброените области?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	В никаква	В малка	В известна	В голяма
а) Познаване и разбиране на предметната/ предметните област(и), в която/които преподавате ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Педагогически компетентности в предметната/ предметните област(и), в която/които преподавате ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Познаване на учебното съдържание	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Практики за оценяване на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Умения за използване на информационните технологии в преподаването	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Управление на конфликти и организиране на работата в часовете	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Управление на училището и административни дейности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Методи за индивидуално обучение	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Преподаване на ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Преподаване в мултикултурна или многоезична среда	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Преподаване чрез използване на междупредметните връзки (например при решаване на комплексни задачи)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) Подходи за развитие на компетенции, приложими в различни сфери в бъдеще (за обучението или работата)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
м) Използване на новите технологии в работата	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
н) Професионално ориентиране и консултиране на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

27. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна, че следните причини биха могли да попречат на бъдещото Ви професионално развитие?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съгласен/ съгласна
а) Не отговарям на необходимите изисквания (например квалификация, опит, трудов стаж).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Обучението е прекалено скъпо.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Не получавам подкрепа от работодателя си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Обучението съвпада с работното ми време.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Нямам време поради семейни ангажименти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Не се предлага подходящо обучение.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Не се дават допълнителни стимули за участие в такива дейности.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Получаване на обратна информация

В това изследване под "обратна информация" се разбират дейностите, свързани с предоставяне на информация във връзка с преподаването на учителя (например при наблюдение на работата му в часовете, при обсъждане на методите му на преподаване или резултатите на учениците му).

Обратната информация може да бъде предоставена по формален начин (например чрез писмен доклад или отчет) или по неформален (например чрез обсъждане с учителя).

28. Кой в това училище използва следните начини за предоставяне на обратна информация за работата Ви?

Под "външни лица или органи" се разбират експерти, представители на общинската власт или други институции извън училището.

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Външни лица или органи	Директорът	Педаго- гическият съвет	Учители– методисти/ наставници	Други учители	Никога не съм получавал(а) такава обратна информация в това училище
а) Обратна информация след наблюдение на преподаването Ви в часовете	☐	☐	☐	☐	☐	☐
б) Обратна информация след проведено изследване сред учениците, свързано с преподаването Ви	☐	☐	☐	☐	☐	☐
в) Обратна информация след оценяване на познанията Ви, свързани с учебното съдържание	☐	☐	☐	☐	☐	☐
г) Обратна информация след анализ на постиженията на учениците Ви	☐	☐	☐	☐	☐	☐
д) Обратна информация след извършено от Вас самооценяване (например чрез презентация или портфолио)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
е) Обратна информация след изследване на мнението или след обсъждане с родителите/настойниците	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ако отговорът Ви за всеки ред е "Никога не съм получавал(а) такава обратна информация в това училище" → Преминете към въпрос 31.

29. Според Вас в каква степен се отчита всеки от изброените показатели, когато получавате обратна информация?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не се отчита	Отчита се в малка степен	Отчита се в известна степен	Отчита се в голяма степен
а) Представянето на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Познаването и разбирането на предметната/ предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Педагогическите компетентности в предметната/предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Практиките за оценяване на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Умението за управление на конфликти и за организиране на работата в часовете	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Преподаването на ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Преподаването в мултикултурна среда	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Обратната информация, която предоставяте на колегите си с цел да подобрят преподаването си ..	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Обратната информация от родителите/ настойниците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Обратната информация от учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Съвместната работа и сътрудничеството с колегите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

30. Като имате предвид обратната информация, която сте получили в това училище, в каква степен тя е довела до непосредствени положителни промени в някой от изброените аспекти?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	В никаква	В малка	В известна	В голяма
а) Публично признание от директора и/или колегите Ви за Вашия труд	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Ролята Ви в развитието на училището (например участие в група за изготвяне на учебния план или за разработване на стратегията на училището)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Промяна във вероятността за повишението Ви	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Броят на дейностите за професионално развитие, в които да участвате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Професионалните Ви отговорности в това училище	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Професионалната Ви увереност	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Заплатата Ви и/или получаването на парична премия	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Начините, по които организирате работата си в часовете	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Вашето познаване и разбиране на предметната/ предметните област(и), в която/които преподавате	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Преподавателските Ви методи и практики	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Методите Ви за преподаване на ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) Начините, по който използвате оценяването на учениците Ви за подобряване на техните познания и умения	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
м) Удовлетворението Ви от работата	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
н) Професионалната Ви мотивация	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

31. Интересуваме се от оценяването на учителите и/или обратната информация в това училище като цяло. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна с всяко от следните твърдения?

В тази част под "оценяване" се разбира процес, при който работата на учителя се наблюдава. Оценяването може да бъде проведено формално (например според формални, държавни процедури и критерии) или неформално (например чрез неформално обсъждане с учителя).

Ако някое твърдение не е приложимо за Вашето училище, пропуснете го и преминете към следващото.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Най-добрите учители в това училище получават най-голямо признание (например награди или други стимули, допълнителни обучения или отговорности).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Оценяването на работата на учителите и получаването на обратна информация оказват слабо влияние върху начина на преподаване в часовете.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Оценяването на работата на учителите и предоставянето на обратна информация в това училище се извършва предимно, за да се изпълнят формалните изисквания.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Има утвърден план за развитие или обучение на учителите в училището, който спомага за подобряване на тяхната работа.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Обратната информация, предоставена на учителите в училището, оценява всички аспекти на тяхното преподаване.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Ако учител от училището системно се представя незадоволително, той ще бъде уволнен.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Мерките за справяне със слабостите в преподаването на даден учител от училището се обсъждат с него.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Когато е необходимо се определя ментор, който да подпомогне даден учител да подобри преподаването си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Вашите преподавателски практики

32. Интересувате се от Вашите лични представи за преподаването и ученето. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна с всяко от следните твърдения?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съгласен/ съгласна
а) Ролята ми като учител е да подпомагам учениците да развиват интересите си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Учениците научават най-много, когато сами намират решения на поставените им проблеми и задачи.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Учениците трябва да имат възможност сами да помислят как могат да решат практически проблем или задача, преди учителят да им покаже как става това.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Уменията за разсъждаване и аргументиране имат по-голямо значение от усвояването на конкретното учебно съдържание.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

33. Колко често извършвате някои от следните дейности в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога	1 път годишно или по- рядко	2–4 пъти годишно	5–10 пъти годишно	1–3 пъти месечно	1 път седмично или по- често
а) Преподавам в екип с колега/и в един и същи учебен час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
б) Наблюдавам часовете на други учители и им предоставям обратна информация.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
в) Участвам в съвместни дейности на различни класове и ученици от различни възрастови групи (например в проекти). .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
г) Разменям учебни материали с колеги.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
д) Участвам в обсъждания за успеха на определени ученици.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
е) Работя съвместно с други учители от училището, за да осигуря оценяването на учениците съобразно единни критерии.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
ж) Участвам в съвещания с колегите.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
з) Участвам в дейности за професионално развитие с колеги.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆

34. Доколко използвате следните практики в преподаването си?*Отбележете само едно квадратче на всеки ред.*

	Не, изобщо	Донякъде	В голяма степен	Напълно
а) Карам учениците да вярват, че могат да се справят добре в училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Помагам на учениците да разберат ползата от ученето.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Измислям интересни задачи за учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Овладеявам непристойното поведение в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Мотивирам учениците, които нямат интерес към нещата, които правим в училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Ясно заявявам какво поведение очаквам от учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Помагам на учениците да развиват критичното си мислене.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Карам учениците да следват правилата за работа в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Успокоявам ученик, който шуми или нарушава дисциплината.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Използвам разнообразни начини за изпитване.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
к) Обяснявам по различен начин, когато учениците не са ме разбрали.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
л) Използвам алтернативни методи на преподаване в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Вашите преподавателски практики в една конкретна паралелка

В този въпросник не можем да обхванем изцяло Вашите преподавателски практики. Затова бихме искали да се концентрирате върху преподаването в една точно определена паралелка.

Паралелката, от която се интересуваме, е първата прогимназиална паралелка, с която имате часове в това училище всеки вторник след 11 часа. Ако нямате часове в прогимназиалния етап във вторник след 11 часа, то отговорете за първата паралелка от прогимназиалния етап, в която имате часове в следващите дни от седмицата.

В следващите въпроси под конкретна паралелка се разбира паралелката, определена от Вас.

35. Определете, доколкото Ви е възможно, процента на учениците в конкретната паралелка, които притежават следните характеристики.

За социално слаби семейства се определят тези, на които липсват стоки от първа необходимост или основни предпоставки за нормален живот като жилище, храна или медицински грижи.

Отговорете според личната Ви преценка. Отговорите Ви могат да бъдат приблизителни.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	0%	1%–10%	11%–30%	31%–60%	Над 60%
а) Ученици, чийто майчин език е <u>различен</u> от езика на преподаване	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Слаби ученици	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
г) Ученици с проблемно поведение	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
д) Ученици от социално слаби семейства	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
е) Талантливи ученици	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

36. Въпросът не се администрира в България. → Преминете към въпрос 37.

37. В коя категория попада учебният предмет, който преподавате в конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Български език и литература

☐₂ Математика

☐₃ Природни науки

Включва биология, физика, химия, човекът и природата.

☐₄ Обществени науки

Включва география и история.

☐₅ Чужди езици

☐₆ Древногръцки и/или латински

☐₇ Информационни технологии

☐₈ Изкуства

Включва изобразително изкуство, музика, пеене, танци, визуални изкуства, театър и драма, приложни изкуства, изящни изкуства, пленер, пластика и скулптора, хореография, художествени занаяти.

☐₉ Физическа култура и спорт

☐₁₀ Религия

☐₁₁ Практически и професионални умения

Включва професионално обучение за придобиване на квалификация по професия, бит и технологии, домашна техника и икономика, гражданска защита, безопасност на движението.

☐₁₂ Друга

38. Колко ученици са записани в конкретната паралелка към момента?

Напишете число.

ученици

39. Какъв процент от учебния час обикновено отделяте за всяка от изброените дейности в конкретната паралелка?

Напишете процент за всяка дейност. Ако няма такъв, напишете 0 (нула).

Имайте предвид, че сумата от посочените стойности трябва да бъде равна на 100%.

а) % Административни дейности (например проверка на отсъстващите)

б) % Въдворяване на ред и дисциплина

в) % Реално преподаване и обучение

100 % Общо

40. Колко типичен представител е конкретната паралелка за всички паралелки, на които преподавате?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Много типичен

☐₂ Типичен

☐₃ Не е типичен

41. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения за конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) След началото на часа трябва да чакам доста дълго време учениците да се успокоят.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Учениците в тази паралелка се стремят да създадат приятна за учене атмосфера.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Губя доста време заради ученици, които прекъсват урока.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Много е шумно в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

42. Колко често всяка от следните дейности се случва в конкретната паралелка през учебната година?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога или почти никога	Понякога	Често	Във всеки или почти всеки час
а) Обобщавам наскоро преподаден материал.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Учениците работят в малки групи, за да достигнат до общо решение по даден проблем или задача.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Давам различни задачи на учениците, които имат затруднения при усвояването на материала и/или на тези, които могат да напреднат по-бързо.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Използвам ситуация и/или проблем от ежедневието, за да покажа защо новите знания или умения са полезни.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Оставям учениците да се упражняват върху сходни задачи, докато се убедя, че всеки ученик е разбрал преподадения учебен материал.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Проверявам домашното или работните тетрадки на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Учениците работят по проекти, изискващи поне една седмица, за да бъдат завършени.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Учениците използват ИКТ (информационни и комуникационни технологии) за проект или при работата си в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

43. Колко често използвате следните методи за оценяване на учениците от конкретната паралелка?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога или почти никога	Понякога	Често	Във всеки или почти всеки час
а) Разработвам и провеждам мое собствено оценяване.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Използвам стандартизиран тест.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Изпитвам устно учениците, като им задавам въпроси пред целия клас.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Предоставям обратна информация в писмен вид за работата на учениците, в допълнение към оценките им.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Оставям учениците сами да оценят доколко са се справили.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Наблюдавам учениците, докато работят по дадена задача или проблем и им предоставям обратна информация.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Училищен климат и професионално удовлетворение на учителите

44. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна с изброените твърдения, свързани с това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/съгласна	Не съм съгласен/съгласна	Съгласен/съгласна съм	Напълно съм съгласен/съгласна
а) Това училище дава възможност на целия колектив да участва активно при взимането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Това училище дава възможност на родителите да участват активно при взимането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Това училище дава възможност на учениците да участват активно при взимането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) В това училище всички поемат отговорност за решаването на училищните проблеми.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) В това училище всички се подкрепят и си сътрудничат.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

45. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения за това, което се случва в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/съгласна	Не съм съгласен/съгласна	Съгласен/съгласна съм	Напълно съм съгласен/съгласна
а) Учителите и учениците в това училище обикновено имат добри взаимоотношения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Повечето учители в това училище считат за важно учениците да се чувстват добре.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Повечето учители в това училище се интересуват от това, което учениците имат да кажат.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Ако ученик от това училище се нуждае от допълнителна помощ, тя му се осигурява.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

46. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с работата Ви като учител?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Предимствата на тази професия са много повече от недостатъците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Ако трябва да избирам отново, пак бих избрал(а) учителската професия.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Бих се преместил(а) в друго училище, ако ми се отдаде възможност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Съжалявам, че реших да стана учител.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Доволен/доволна съм, че работя в това училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Питам се дали нямаше да бъде по-добре, ако бях избрал(а) друга професия.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Бих представил(а) училището си като добро място за работа.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Мисля, че учителската професия се ползва с уважение в обществото.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Удовлетворен(а) съм от представянето ми в това училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
й) Като цяло съм доволен/доволна от работата си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Край на въпросника

Благодарим Ви за усилията и времето, което отделихте, за да попълните този въпросник!

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Въпросник за директора



Идентификационен етикет
(105 x 35 mm)

Организация за икономическо сътрудничество и развитие (OECD)
Международно изследване за преподаване и учене TALIS 2013

Въпросник за директора

Основно изследване

Национален координатор на проекта:

Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование
бул. Цариградско шосе 125, бл. 5
1113 София

Международен консорциум по проекта:

Международна асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA), Нидерландия
IEA Център за изследвания и обработка на данни (IEA DPC), Германия
Център по статистика (Statistics Canada), Канада

За изследването TALIS 2013

Вторият цикъл на Международното изследване на преподаването и ученето (TALIS 2013) на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) е възможност за учителите и директорите на училища да дадат своя принос за анализа на учебната среда и за развитието на образователните стратегии и политики. В България TALIS се координира от Центъра за контрол и оценка на качеството на училищното образование към Министерството на образованието, младежта и науката. В проекта участват над 30 страни от 5 континента.

Сравнителният анализ на данните ще помогне на страните, участващи в изследването, да разберат кои други държави са изправени пред подобни предизвикателства, както и да почерпят опит за преодоляването им. Учителите и директорите на училищата от извадката ще предоставят информация за професионалното си развитие, за своите възгледи, мнения и техники като преподаватели; за оценяването на работата им, както и за обратната информация и признанието, което получават за нея; за управлението и работната среда в училище.

TALIS е международно изследване и затова някои от въпросите може да не са приложими за българските условия. Моля, в тези случаи да отговорите, доколкото Ви е възможно.

Поверителност

Цялата събрана информация в това изследване се счита за поверителна. Гарантираме, че нито едно училище, нито който и да е от неговия персонал ще бъдат посочени поименно в докладите за резултатите от изследването по държави или по вид училище в страната. Участието в това изследване е доброволно и всеки може да откаже да участва.

За въпросника

- Този въпросник има за цел да събере информация за обучението в училище и за образователните политики.
- Човекът, който попълва този въпросник, трябва да е директорът на училището. Ако нямате необходимата информация, за да отговорите на някои въпроси, моля, обърнете се към Ваш служител, който да Ви я предостави.
- Попълването на този въпросник ще Ви отнеме около 45 минути.
- Инструкциите за попълване са дадени в курсив. На повечето въпроси може да отговорите, като отбележите квадратчето с най-подходящия отговор.
- След като попълните въпросника, запечатайте го в придружаващия плик и го предайте на училищния координатор.
- Ако имате някакви въпроси относно този въпросник или изследването като цяло, или ако се нуждаете от допълнителна информация, моля, не се колебайте да се свържете с нас на следните телефони или имейли:

тел.: 02/9705657, 02/9705611

факс: 02/8702062

e-mail: m.mavrodieva@mon.bg, ckoko@mon.bg

Благодарим Ви за съдействието!

Лична информация

Следващите въпроси са свързани с Вас, Вашето образование и длъжността Ви като директор на това училище. Моля, отговорете на въпросите, като отбележите квадратчето до Вашия избор или попълните необходимата информация.

1. Какъв е Вашият пол?

☐₁ Жена

☐₂ Мъж

2. На каква възраст сте?

Напишете число.

години

3. Каква е най-високата образователна степен, която сте завършили?

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Професионално обучение след средно образование или по-ниско

☐₂ Висше (професионален бакалавър)

☐₃ Висше (бакалавър)

☐₄ Висше (магистър)

☐₅ Висше (доктор)

4. Колко години трудов стаж имате?

Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

Закръглете до цяла година.

а) година/и стаж като директор на това училище

б) година/и стаж като директор общо

в) година/и стаж като друг непедagogически ръководен персонал (не включвайте трудовия си стаж като директор)

г) година/и стаж като учител (включете целия си преподавателски опит)

д) година/и стаж на друга работа

5. Каква е трудовата Ви заетост като директор?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Пълен работен ден (90% или повече от пълния работен ден) без преподавателски хорариум
- ☐₂ Пълен работен ден (90% или повече от пълния работен ден) с преподавателски хорариум
- ☐₃ Непълен работен ден (по-малко от 90% от пълния работен ден) без преподавателски хорариум
- ☐₄ Непълен работен ден (по-малко от 90% от пълния работен ден) с преподавателски хорариум

6. Кога (преди или след като бяхте назначен(а) за директор) бяха включени в академичната Ви или в професионалната Ви подготовка следните програми/курсове/обучения?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Преди	След	Преди и след	Никога
а) Училищен мениджмънт или курс/програма за обучение на директори	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Курс/програма за обучение на учители	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Курс/обучение по образователен мениджмънт	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

7. През последните 12 месеца участвали ли сте в някоя от следните дейности за професионално развитие като директор? Ако отговорът Ви е "Да", с каква продължителност?

Под "професионално развитие" се разбират дейностите, които имат за цел да развият професионални знания и умения.

За всяка от следните дейности отбележете "Да" или "Не" в част (А). Ако отговорът Ви в част (А) е "Да", в част (Б) посочете броя дни, които сте отделили за тази дейност.

Закръглете часовете до пълен работен ден (пълният работен ден е 6–8 часа). Моля, включете и дейностите, които са се провеждали в почивни дни, вечер или извън работно време.

	(А) Участие		(Б) Продължителност в дни
	Да	Не	
а) В професионални мрежи, методическо ръководство или изследователски дейности	☐ ₁	☐ ₂	
б) В курсове, конференции или посещения като наблюдател	☐ ₁	☐ ₂	
в) Друго	☐ ₁	☐ ₂	

8. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна, че следните причини биха могли да попречат на бъдещото Ви професионално развитие?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Не отговарям на необходимите изисквания (например квалификация, опит, трудов стаж).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Обучението е прекалено скъпо.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Не получавам подкрепа от работодателя си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Обучението съвпада с работното ми време.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Нямам време поради семейни ангажменти.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Не се предлага подходящо обучение.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Не се дават допълнителни стимули за участие в такива дейности.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Обща информация за училището

9. Колко души живеят в населеното място, в което се намира училището?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ До 1 000 души
- ☐₂ 1 001 – 3 000 души
- ☐₃ 3 001 – 15 000 души
- ☐₄ 15 001 – 100 000 души
- ☐₅ 100 001 – 1 000 000 души
- ☐₆ Над 1 000 000 души

10. Какво е това училище според вида на финансиране?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Общинско или държавно
- ☐₂ Частно

11. Въпросът не се администрира в България. → Преминете към въпрос 12.

12. Посочете броя на служителите, които работят в това училище, за всяка от следните категории.

Един служител може да заема повече от една длъжност.

Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

- а) Учители, независимо от класа, на който преподават
Тези, чиято основна дейност в училище е да обучават учениците.
- б) Педагогически специалисти, независимо от възрастовата група, която подпомагат
Включва възпитатели, педагогически съветници, помощник-учители, психолози, логопеди, както и други специалисти, които подпомагат учителите в обучението.
- в) Непедагогически персонал
Включва охрана, секретари и друг помощен или административен персонал.
- г) Ръководен персонал
Включва директор, помощник-директори и други служители, чиято основна работа е свързана с управлението на училището.
- д) Друг персонал

13. Това училище обхваща ли всеки от следните образователни етапи? Ако отговорът Ви е "Да", има ли и други училища в района/населеното място, с които се конкурирате за учениците от съответния етап?

За всеки образователен етап и вид подготовка отбележете "Да" или "Не" в част (А).

Ако отговорът Ви в част (А) е "Да", моля, в част (Б) отбележете с колко други училища се конкурирате.

	(А) Образователен етап		(Б) Конкуренция		
	Да	Не	С две или повече други училища	С едно друго училище	С нито едно друго училище
а) Предучилищен етап	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
б) Начален етап	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
в) Прогимназиален етап	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
г) Гимназиален етап (общообразователна или профилирана подготовка)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
д) Гимназиален етап (професионална подготовка)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

14. Какъв е настоящият брой на учениците (броят на учениците във всички класове) в това училище?

Напишете число.

ученици

15. Определете, доколкото Ви е възможно, процента на учениците в прогимназиалния етап в това училище, които притежават следните характеристики.

За ученици със специални образователни потребности се смятат тези, които са формално определени като имащи затруднения в обучението си поради физически, умствени или поведенчески нарушения или увреждания.

За социално слаби семейства се определят тези, на които липсват стоки от първа необходимост или основни предпоставки за нормален живот като жилище, храна или медицински грижи.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	0%	1%- 10%	11%- 30%	31%-60%	Над 60%
а) Ученици, чийто майчин език е <u>различен</u> от езика на преподаване	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Ученици от социално слаби семейства	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Управление на училището

16. Това училище има ли училищно ръководство?

Под "училищно ръководство" се разбира група от хора, които отговарят за управлението на училището и взимат решения, свързани с обучението, използването на училищните ресурси, учебния план, оценяването както и други стратегически решения, необходими за ефективната дейност на училището.

Отбележете само едно квадратче.

☐₁ Да

☐₂ Не → Преминете към въпрос 18.

17. Следните лица включени ли са в училищното ръководство?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Вие (директорът)	☐ ₁	☐ ₂
б) Помощник-директор(и)	☐ ₁	☐ ₂
в) Главен счетоводител	☐ ₁	☐ ₂
г) Председатели на методически обединения	☐ ₁	☐ ₂
д) Учители	☐ ₁	☐ ₂
е) Представител(и) на училищното настоятелство	☐ ₁	☐ ₂
ж) Родители/настойници	☐ ₁	☐ ₂
з) Ученици	☐ ₁	☐ ₂
и) Други	☐ ₁	☐ ₂

18. По отношение на това училище кой носи значителна отговорност за изпълнението на следните задачи?

"Значителна отговорност" носи този, който играе активна роля при взимането на решения. Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Вие (директорът)	Педагогическият съвет	Учителите	Училищното настоятелство	Общинските или националните власти
а) Избор и назначаване на учители	☐	☐	☐	☐	☐
б) Освобождаване или временно отстраняване на учители от длъжност ...	☐	☐	☐	☐	☐
в) Определяне на размера на стартовите заплати на учителите	☐	☐	☐	☐	☐
г) Определяне на повишението на заплатите на учителите	☐	☐	☐	☐	☐
д) Взимане на решения за разпределението на бюджета на училището	☐	☐	☐	☐	☐
е) Определяне на правилата за поведение и санкциониране на учениците	☐	☐	☐	☐	☐
ж) Определяне на политиките за оценяване на учениците, включително и при външни оценявания	☐	☐	☐	☐	☐
з) Одобряване на кандидатите за прием в училището	☐	☐	☐	☐	☐
и) Избор на учебните материали, които да се използват	☐	☐	☐	☐	☐
й) Определяне на учебната програма, включително и учебното съдържание	☐	☐	☐	☐	☐
к) Взимане на решения какви предмети да се изучават	☐	☐	☐	☐	☐

19. По време на една цяла учебна година приблизително какъв процент от времето си отделяте на всяка от следните задачи като директор на това училище?

Отговорите Ви могат да бъдат приблизителни.

Напишете число на всеки ред. Ако няма такова, напишете 0 (нула).

Сумата от посочените проценти трябва да бъде равна на 100%.

- а) % Административни и управленски задачи и срещи
Включва задачи, свързани с човешките ресурси и персонала, правилниците, отчетите, училищния бюджет, разпределението на учебните часове и формирането на паралелките; стратегическо планиране и други дейности, свързани с управлението на училището; отчитане пред служители на общинските, областните или националните образователни институции.
- б) % Задачи и срещи, свързани с учебния план и обучението
Включва разработване на учебния план, преподаване, посещения в часовете, оценяване на учениците, консултиране и разговори с учителите, професионално развитие на учителите.
- в) % Работа с ученици
Включва консултиране, разговори извън учебните часове, дейности, свързани с дисциплината.
- г) % Взаимодействие с родители/настойници
Включва формални и неформални дейности.
- д) % Съвместна работа с местни и регионални обществени организации и представители на бизнеса
- е) % Друго
- 100 % Общо**

20. Занимавали ли сте се със следните дейности в училището през последните 12 месеца?

Ако не сте били директор на това училище през последните 12 месеца, моля, отговорете за времето, през което сте директор на това училище.

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

- | | Да | Не |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| а) Използвал(а) съм резултатите от участието на учениците във вътрешни и/или външни оценявания (включително международни), за да определя образователните цели на училището и учебния план. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| б) Работил(а) съм върху план за професионално развитие на училището. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

21. Колко често сте действали или реагирали по следните начини в училището през последните 12 месеца?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога или много рядко	Понякога	Често	Много често
а) Сътрудничил(а) съм си с учителите при разрешаването на проблеми с дисциплината в часовете.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Наблюдавал(а) съм обучението в час.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Предприемал(а) съм действия за подкрепа на сътрудничеството между учителите при разработването на иновативни методи на преподаване.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Правил(а) съм необходимото, за да се уверя, че учителите се стремят към усъвършенстване на преподавателските си умения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Правил(а) съм необходимото, за да се уверя, че учителите се чувстват отговорни за резултатите от обучението на учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Информирал(а) съм родителите за представянето на училището и учениците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Проверявал(а) съм за грешки в административните процедури и отчетите.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Решавал(а) съм проблеми, свързани с разпределението на учебните часове.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Работил(а) съм съвместно с директори на други училища.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

22. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна с изброените твърдения, свързани с това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съгласен/ съгласна
а) Това училище дава възможност на целия колектив да участва активно при взимането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Това училище дава възможност на родителите да участват активно при взимането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Това училище дава възможност на учениците да участват активно при взимането на решения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Взимам важните решения самостоятелно.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) В това училище всички се подкрепят и си сътрудничат.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

23. Това училище има ли училищно настоятелство?*Отбележете само едно квадратче.*☐₁ Да☐₂ Не → Преминете към въпрос 25.**24. Следните лица включени ли са в училищното настоятелство?***Отбележете само едно квадратче на всеки ред.*

	Да	Не
а) Представители на общинските или националните власти	☐ ₁	☐ ₂
б) Членове на училищното ръководство	☐ ₁	☐ ₂
в) Административен персонал	☐ ₁	☐ ₂
г) Учители	☐ ₁	☐ ₂
д) Родители/настойници	☐ ₁	☐ ₂
е) Ученици	☐ ₁	☐ ₂
ж) Представители на синдикатите	☐ ₁	☐ ₂
з) Представители на бизнеса или други частни институции	☐ ₁	☐ ₂
и) Други	☐ ₁	☐ ₂

25. През тази учебна година училището организира ли някои от следните дейности за родителите/настойниците?*Отбележете само едно квадратче на всеки ред.*

	Да	Не
а) Обучения или курсове за родители/настойници	☐ ₁	☐ ₂
б) Услуги в подкрепа на родителите/настойниците, като предлагане на занималня след часовете	☐ ₁	☐ ₂
в) Подкрепа на училищното настоятелство или друго/и сдружение/я на родителите	☐ ₁	☐ ₂
г) Родителски срещи	☐ ₁	☐ ₂

26. Доколко всяка от следните причини ограничава ефективната Ви работа като директор на това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Много малко	Донякъде	Много
а) Недостатъчният бюджет или ресурси	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Правителствената политика и нормативната уредба	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Отсъствието на учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Недостатъчното участие или подкрепа от родителите/настойниците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Системата за формиране на работната заплата в зависимост от възрастта, стажа и професионална квалификация, а не в зависимост от реалните постижения в работата	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Недостигът на възможности или подкрепа за професионалното ми развитие	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Недостигът на възможности или подкрепа за професионалното развитие на учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Голямата натовареност и отговорност в моята работа	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Недостатъчното участие на други членове на екипа в управлението на училището	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Оценяване на учителите

В тази част "оценяване" се дефинира като процес, при който работата на учителя се наблюдава от директора, външен експерт или от колегите му. Този въпросник се фокусира повече върху формалното и обективното оценяване (например според формални, държавни процедури и критерии), отколкото върху неформалното и субективното (например чрез неформално обсъждане с учителя).

27. Колко често работата на учителите в това училище се оценява формално от следните лица?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

Ако нито една от възможностите не отговаря на ситуацията във Вашето училище, моля, изберете тази, която е най-подходяща.

	Никога	По-рядко от веднъж на всеки 2 години	Веднъж на всеки 2 години	Веднъж годишно	Два или повече пъти годишно
а) Вие (директорът)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Други членове на училищното ръководство	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Учители-методисти/наставници	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
г) Учители	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
д) Външни лица или органи (например експерти, представители на общинската власт или други институции извън училището)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Ако отговорът Ви е "Никога" за всеки ред → Преминете към въпрос 30.

28. Кой провежда следните дейности като част от формалното оценяване на работата на учителите в това училище?

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо на всеки ред.

	Външни лица или органи	Вие (директорът)	Педагогическият съвет	Учители-методисти/ наставници	Други учители	Не е провеждано в училището
а) Наблюдение на преподаването в час	☐	☐	☐	☐	☐	☐
б) Проучване на мнението на учениците за преподаването	☐	☐	☐	☐	☐	☐
в) Оценяване на познаването на учебното съдържание от учителите	☐	☐	☐	☐	☐	☐
г) Анализ на изпитните резултати на учениците	☐	☐	☐	☐	☐	☐
д) Обсъждане на материали от извършено самооценяване на учителите (например чрез презентация или портфолио)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
е) Обсъждане на обратната информация, предоставена от родителите	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. Колко често всяка от следните дейности се извършва в това училище като резултат от формалното оценяване на учителите?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Никога	Понякога	В повечето случаи	Винаги
а) Взимане на мерки за справяне със слабостите в преподаването на даден учител	☐	☐	☐	☐
б) Изготвяне на план за усъвършенстване или обучение на всеки учител	☐	☐	☐	☐
в) Налагане на финансова санкция (например намаление на годишното увеличение на заплатата) на учителите, които не се представят задоволително	☐	☐	☐	☐
г) Определяне на учител-методист или наставник, който да подобри преподавателските умения на даден учител	☐	☐	☐	☐
д) Промени в служебните задължения на учителите (намаляване/повишаване на преподавателската заетост или на административните отговорности) ...	☐	☐	☐	☐
е) Промяна в заплащането или получаването на допълнително възнаграждение	☐	☐	☐	☐
ж) Промяна във вероятността за повишение	☐	☐	☐	☐
з) Прекратяване или неподновяване на трудов договор	☐	☐	☐	☐

Училищен климат

30. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна с всяко от следните твърдения за това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съгласен/ съгласна
а) Училищният колектив споделя едни и същи възгледи за преподаването и ученето.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Има много добро сътрудничество между училището и местната общност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Служителите водят отворена дискусия за проблемите на училището.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Всеки уважава възгледите и идеите на колегите си.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Всеки споделя успеха си с другите колеги.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Учителите и учениците имат добри взаимоотношения.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

31. Някой от следните фактори възпрепятства ли учебния процес в това училище?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не, изобщо	Много малко	Донякъде	Много
а) Недостиг на квалифицирани и/или добри учители	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Недостиг на учители, обучени за работа с ученици със специални образователни потребности	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Недостиг на учители по предметите за професионална подготовка	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Недостатъчни или неподходящи учебни материали (например учебници)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Недостатъчни или неподходящи компютри, използвани за обучение	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Ограничен достъп до интернет	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Недостатъчен или неподходящ специализиран софтуер за обучение	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Недостатъчни или неподходящи библиотечни материали	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Недостиг на непедагогически персонал	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

32. Колко често в това училище се случват следните прояви?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

Учениците в училището:	Никога	Рядко	Веднъж месечно	Веднъж седмично	Всеки ден
а) Закъсняват за училище	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
б) Бягат от час (т.е. имат много неизвинени отсъствия)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
в) Преписват или подсказват	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
г) Рушат или крадат	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
д) Заплашват се или се обиждат (или се тормозят по друг начин)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
е) Нараняват се физически	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
ж) Заплашват или обиждат учители или друг училищен персонал	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
з) Използват/притежават наркотици и/или алкохол	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
Учителите в училището:	Никога	Рядко	Веднъж месечно	Веднъж седмично	Всеки ден
и) Закъсняват за работа	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
й) Не влизат в час без основателна причина	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
к) Проявяват дискриминация (например по пол, етнос или религиозна принадлежност)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Преподавателски инструктаж и методическо ръководство на учителите

Под "преподавателски инструктаж" се разбира структурирана съвкупност от дейности в училището, целящи да въведат или подпомогнат младите учители в професията и/или новопостъпилите учители в училището, като изключва подпомагането на студенти по време на тяхната учебна практика. Дейностите по инструктиране може да се определят от самото училище или от външни образователни институции, като може да включват групова работа с други млади учители, методическо ръководство от опитни учители и други.

Под "методическо ръководство" се разбира дейност в училището, при която по-опитните учители подкрепят тези с по-малък опит. То може да обхваща както всички учители, така и само новите за училището.

33. Новопостъпилите учители в това училище могат ли да получат преподавателски инструктаж под някоя от следните форми?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Да	Не
а) Задължителен преподавателски инструктаж за новопостъпилите учители.	☐ ₁	☐ ₂
б) Преподавателски инструктаж чрез <u>неформални</u> дейности за новопостъпилите учители извън задължителния преподавателски инструктаж.	☐ ₁	☐ ₂
в) Общо административно въведение за новопостъпилите учители в училището.	☐ ₁	☐ ₂

Ако отговорът Ви на а) е "Не" → Преминете към въпрос 36.

34. Кои учители в това училище получават преподавателски инструктаж?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Всички новопостъпили учители
- ☐₂ Всички учители, за които това е първо преподавателско място

35. Какви дейности се включват в преподавателския инструктаж в това училище?

Отбележете толкова квадратчета, колкото е необходимо.

- ☐₁ Методическо ръководство от по-опитни учители
- ☐₁ Курсове/семинари
- ☐₁ Планирани срещи с директора и/или колегите
- ☐₁ Рецензии от колеги
- ☐₁ Мрежи от учители/виртуални общества
- ☐₁ Сътрудничество с други училища
- ☐₁ Преподаване в екип (заедно с по-опитни учители)
- ☐₁ Нито една от посочените

36. Учителите в това училище получават ли методическо ръководство?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Да, но само учителите, за които това е първо преподавателско място.
- ☐₂ Да, всички новопостъпили учители.
- ☐₃ Да, всички учители.
- ☐₄ Не, в момента учителите не получават методическо ръководство в училището.
→ Преминете към въпрос 38.

37. Основният предмет, преподаван от учителя–методист или наставника, съвпада ли с този на наставлявания учител?

Отбележете само едно квадратче.

- ☐₁ Да, в повечето случаи
- ☐₂ Да, понякога
- ☐₃ Не, никога или много рядко

38. Доколко е важно методическото ръководство на учителите в това училище за всеки от следните фактори?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Не е важно	Маловажно е	Важно е	Много е важно
а) Подобряване на педагогическите компетентности на учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Засилване на професионалната увереност на учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Подобряване на сътрудничеството между учителите	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Подпомагане на по-неопитните учители в преподаването им	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Увеличаване на познанията на учителите по предмета/предметите, по който/които преподават	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Подобряване на постиженията на учениците	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Професионално удовлетворение

39. Доколко сте съгласен/съгласна или несъгласен/несъгласна със следните твърдения, свързани с работата Ви като директор?

Отбележете само едно квадратче на всеки ред.

	Изобщо не съм съгласен/ съгласна	Не съм съгласен/ съгласна	Съгласен/ съгласна съм	Напълно съм съгласен/ съгласна
а) Предимствата на тази професия са много повече от недостатъците.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
б) Ако трябва да избирам отново, пак бих избрал(а) тази длъжност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
в) Бих се преместил(а) в друго училище, ако ми се отдаде възможност.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
г) Съжалявам, че реших да стана директор.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
д) Доволен/доволна съм, че работя в това училище. .	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
е) Бих представил(а) училището си като добро място за работа.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
ж) Мисля, че учителската професия се ползва с уважение в обществото.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
з) Удовлетворен(а) съм от представянето ми в това училище.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
и) Като цяло съм доволен/доволна от работата си. ...	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Край на въпросника

Благодарим Ви за усилията и времето, което отделихте, за да попълните този въпросник!

**ПЕРСПЕКТИВИ ПРЕД ПРЕПОДАВАНЕТО И УЧЕНОТО
РЕЗУЛТАТИ ОТ МЕЖДУНАРОДНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ
TALIS 2013 НА ОРГАНИЗАЦИЯТА ЗА ИКОНОМИЧЕСКО
СЪТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ**

Българска, Първо издание

АВТОР

Марина Мавродиева

РЕДАКТОРИ

Неда Кристанова

Сесилия Теллалова

Наталия Василева

КОРЕКТОР

Анелия Врачева

ПЕЧАТ И ПРЕДПЕЧАТ

„Сеп-Инфома“ ООД

sepa_infoma@abv.bg

ТИРАЖ 300 бр.

ISBN 978-954-8973-18-2

София 2015 г.

Перспективи пред преподаването и ученето

РЕЗУЛТАТИ ОТ МЕЖДУНАРОДНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ TALIS 2013 НА ОРГАНИЗАЦИЯТА ЗА ИКОНОМИЧЕСКО СЪТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ

Международното изследване за преподаване и учене (Teaching and Learning International Survey, TALIS) се интересува от учебната среда и от работните условия на учителите в училищата, както и от това как работата на учителите се подкрепя и оценява и доколко потребностите на учителите от професионално развитие се удовлетворяват. Изследването разглежда ключови политики и практики, които създават ефективна среда за преподаване и учене.

TALIS се осъществява за първи път през 2008 година в 24 страни, сред които и България. През 2013 година се провежда вторият цикъл на изследването в 34 държави от 5 континента, като отново целевата група са прогимназиалните учители и директорите на училищата, в които те преподават.

Настоящият доклад предлага анализ на данните, като се съсредоточава най-вече върху важните изводи и заключения за България, които могат да подпомогнат образователните власти в разработването на политики и практики.

Всички образователни системи поставят като приоритет задържането и развитието на ефективни учители. За съжаление, в много страни работата на учителя се смята за непривлекателна и безперспективна. Млади хора приемат да бъдат учители единствено ако не могат да си намерят друга работа. Изследването TALIS се стреми да повиши престижа на учителската професия и да намали негативните нагласи в обществото, като представя резултати, които развенчават някои от съществуващите заблуди за професията „учител“.

