

Теоретико-практически модел за професионално развитие на педагогическите специалисти



Теоретико-практически модел за професионално развитие на педагогическите специалисти

Публикацията е създадена в рамките на европейски проект „ProTeach”, включващ три организации – Синдикат на българските учители, Синдикат на учителите в Сърбия (TUS) и Синдикат на учителите в Румъния (FSLI).

Проектът се изпълнява в рамките на програма "Еразъм+", Договор за безвъзмездна финансова помощ № 2020-1-BG01-KA226-SCH-094955 от Националната агенция за развитие на човешките ресурси в България (ЦРЧР).

Автори:

© проф. д-р Галин Цоков и проф. д.п.н. Дора Левтерова (Глава 1, Глава 2 и Глава 4)

© д-р Лъчезар Африканов (Глава 3 и Глава 4)

Редактор: д.ик.н. Янка Такева (СБУ)

Рецензенти: доц. д-р Албена Александрова и доц. д-р Елена Благоева

Национални координатори по организация на изследователската дейност в Сърбия и Румъния:

Александра Корнеа (FSLI - Румъния)

Борка Висниц (TUS - Сърбия)

Публикацията е достъпна електронно на: <https://proteach.info/>

Използваните изображения и графики са с отворен и премиум лиценз от: Freepik; Unsplash; Pixabay и оригинални изображения на консорциума.

Възпроизвеждането е разрешено при условие, че се посочи източникът.

© Синдикат на българските учители (България), гр. София, 2022г.

ISBN 978-954-9924-24-4 (pdf)

Този документ отразява единствено възгледите на авторите и Европейската комисия не носи отговорност за използването на съдържащата се в него информация.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Скъпи колеги,

За мен е удоволствие да представя финалния резултат от нашето сътрудничество с колегите от Сърбия и Румъния по проект „Професионално развитие на учители в дигиталното образование“ (ProTeach), подкрепен от европейската програма „Еразъм+“.

В настоящия теоретико-практически модел сме обединили опита от нашите страни в прилагането на съвременен модел за професионално развитие на педагогически специалисти. Моделът е своеобразно препотвърждаване на ползите от качествено наставничество в образователната система, който отчита новите предизвикателства пред модерния учител.

Благодарни сме на целия екип от академични изследователи, синдикални дейци и най-вече на пилотната група от над 60 български, сръбски и румънски колеги, които приложиха модела на практика и ни помогнаха да потвърдим, че сме на прав път.

Наставничеството предоставя ценна подкрепа за професионално развитие, както за начинаещите, така и за по-опитните колеги. Следването на структуриран процес от ясни стъпки по организиране на процеса на взаимодействие между наставник и дадения педагогически специалист създава условие за устойчиви и качествени образователни резултати.

Отправна точка в работата на всеки добър наставник е поставянето на фокус върху въздействието, което процеса на развитие на педагогическия специалист ще има за по-високите постижения на учениците.

Пожелавам на всички Вас приятно четене и прилагане на практика на наученото.

С уважение,

д.ик.н. Янка Такева

Председател на СБУ



Преди няколко години ОИСР публикува проучване в областта на оценката на образованието (2017). В дописето, посветено на Румъния, се споменава, че е необходимо да се преразгледат и актуализират подходите по отношение на професионализирането на преподавателската кариера, да се дефинират по-ясно ролите и отговорностите на различните участници, да се разработи съгласувана национална система за обучение и дидактически стандарти на професионалната дейност, и да се повиши степента на стимулиране и мотивация на учителите с цел подобряване на представянето на ефективна преподавателска дейност в класната стая.

Федерацията на свободните синдикати в образованието в Румъния (FSLI Румъния) предприе многобройни действия за създаване на институция за наставничество в кариерата на преподаватели, която трябва да функционира като саморегулиращ се орган, базиран на стандарти за преподаване (професионални и обучение), както в сегмента на преподаване в ранна кариера и, особено в сегмента на кариерното развитие и професионалното развитие (наставничество за професионално развитие).

От тази гледна точка, проектът „ProTeach” е от изключителна възможност за нашата организация да направи значителна крачка напред в наставничеството чрез създаване на последователна и надеждна система за професионално обучение и развитие на дидактическата компетентност.

Настоящата публикация е ценно ръководство за тези, които искат да допринесат за професионализирането на преподавателската кариера в нашия регион, предоставяйки конкретна информация за работата в екип, наблюдението на други учители и пошироките професионални учебни общности, които могат да бъдат силни форми на сътрудничество между колеги, но не са се превърнали още в норма в Европа. За да подобрят учебния опит на учениците, учителите трябва да могат и желаят да работят и учат в екипи - с други учители, в интердисциплинарни училищни екипи и с външни партньори, а този проект е чудесна възможност за прилагане на практика нов иновативен метод на наставничество.

Симион Ханческу,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Simion Hanchescu'.

Президент на FSLI Румъния



Пилотирането на новата методология за непрекъснато професионално развитие на учителите в ерата на дигитализацията и новите предизвикателства е от изключително значение за учителите, за подобряване на педагогическите резултати и в полза на учениците и успеха на тяхното бъдещо образование

Работата на ментора с учителите, по отношение на препоръчаните методически стъпки при оценяването и усъвършенстването на тяхната работа има голямо влияние за укрепване на вътрешния капацитет на учителските общности и допринася за по-силно

сътрудничество и взаимно доверие, както и за повишаване на самочувствието на учителите, когато се сблъскват с новите задачи.

Общата работа по проект „Професионално развитие на педагогически специалисти в България, Сърбия и Румъния” по програма Еразъм +, реализиран от три синдикални организации, е важна за по-нататъшното подобряване на сътрудничеството между синдикатите и обмяната на опит на учителите в усилията им да намерят най-доброто отговори и решения в педагогическата практика.

За нас беше удоволствие да бъдем част от този важен проект, новото поле на синдикална работа, ангажиран с усъвършенстване на педагогическите компетенции на нашите учители.

Валентина Илич

Председател на Учителския съюз на Сърбия (TUS)

Съдържание

Въведение.....	8
Глава 1 - Квалификация и професионално развитие на педагогическите специалисти в съвременното образование.....	9
Новата роля на съвременните учители.....	10
Новите измерения на педагогическата квалификация.....	13
Структурата на компетентностите на учителят в хибридно училище.....	15
Дигитални (цифрови) компетентности за преподаване в хибридна образователна среда.....	15
Компетентности за създаване на учебни ресурси и учебно съдържание.....	18
Компетентности за стимулиране на активното учене на учениците и формиране на ключови им компетентности.....	19
Компетентности за обективно оценяване на учениците при обучение в хибридна образователна среда.....	22
Компетентности за включване на семейната общност като партньор при обучение в хибридна среда.....	24
Компетентности за дизайн и редизайн на процеса на обучение.....	26
Компетентности за екипна дейност и съвместно преподаване в хибридна образователна среда.....	27
Компетентности, свързани с приобщаващото образование в училище.....	28
Рамка за наблюдение на качеството на преподаване в физическа, дигитална или хибридна образователна среда.....	29
Глава 2 - Модел на персонализирано професионално развитие на педагогическите специалисти.....	37
Глава 3 - Насоки за развитие и прилагане на наставничество в професионалното развитие на педагогическите специалисти в училищна среда.....	41
Същност и принципи на наставничеството на педагогическите специалисти.....	41
Профил на наставника в училищна среда.....	44
Основни фази на прилагане на наставничество.....	45
Фаза 1 - Подготовка.....	46
Фаза 2 – Идентифициране на индивидуални цели за развитие.....	48
Фаза 3 – Научаване.....	52
Фаза 4 – Прилагане.....	54
Глава 4 – Прилагане на наставничество в професионалното развитие на педагогическите специалисти от България, Румъния и Сърбия.....	57

Текущо състояние на системите за професионално развитие на педагогически специалисти в България, Румъния и Сърбия	57
България.....	57
Румъния.....	59
Сърбия	62
Анализ на резултатите от пилотиране на теоретико-практически модел за професионално развитие на педагогическите специалисти	64
Описание на методологията на пилотиране на модела	Error! Bookmark not defined.
Изследователски открития.....	64
Изследователски изводи	75
Използвана литература	76
Приложение 1 – Основни характеристики на Образованието 4.0	81
Приложение 2 – Подходи и методи за събиране на данни за образователния процес.	83
Приложение 3 – Наръчник за учителя – ментор	89
Приложение 4 – Образец на доклад от учителя – ментор.....	108

Въведение

Идеята за настоящия теоретико-практически модел възникна в отговор на предизвикателствата, които пандемията постави пред образователните системи в Европа, свързани с преминаването към дистанционна форма на обучение. Три синдикални съюза от България, Румъния и Сърбия, обединяват усилия в търсене на отговор, как да подкрепят професионалното развитие на педагогическите специалисти в условията на хибридно образование. Преминаването на пандемичната обстановка не доведе до автоматично разрешаване на всички извънредни предизвикателства, а послужи като катализатор за дълбока трансформация на образователните системи в съзвучие с очакванията и изискванията на обществото.

Настоящата публикация е опит да се даде насока за част от възможните дългосрочни решения по отношение на устойчивото професионално усъвършенстване на учителите. Представеното съдържание е разположено в четири основни глави и четири приложения.

В глави 1 и 2 е направен обзор по темата за квалификация и професионално развитие на педагогическите специалисти в съвременното образование и предложен модел за персонализирано професионално развитие на педагогическите специалисти.

В глава 3 са изведени насоки за развитие и прилагане на наставничеството като елемент от професионалното развитие на педагогически специалисти. Представени са основни фази за прилагане на наставничеството в училищна среда.

В глава 4 са описани резултатите от изследване на модела с 64 учители от България, Румъния и Сърбия и са направени изводи относно последващи стъпки за разпространение и внедряване на наставничеството като форма на професионално развитие.

В приложенията са представени полезни материали, които могат да послужат в практиката, както на академични изследователи, така и на училищните наставници, които проявяват интерес към практическо прилагане на модела.

Глава 1 - Квалификация и професионално развитие на педагогическите специалисти в съвременното образование

Образованието е непрекъснат процес, който продължава през целия живот на всеки учител, на всеки педагогически специалист и на всеки образователен лидер. Наложителната промяна на образователните системи поради пандемичните условия и включването на електронни модели на обучение провокират нови форми на квалификации. Педагогическите специалисти е необходимо да познават постоянно променящите се образователни и дигитални технологии, функционалности на електронните платформи, дигиталните медии, електронни ресурси; както и иновативни модели и методи на обучение. При това не само да бъдат в крак с най-новите тенденции на образование, а и да ги прилагат в практиката си.

Педагогическите специалисти повишават своите компетентности чрез продължаващо обучение в различни форми на квалификация и чрез самостоятелно професионално учене. Когато педагогическите специалисти реализират професионално постоянно учене като значим елемент за професионалното си развитие, те не само овладяват нови компетентности, но също така осигуряват най-иновативните и най-интересните методи в процеса на преподаване и мотивират учениците си за максимални постижения съобразно притежавания потенциал. При постоянно професионално развитие, учителите стават по-ефективни преподаватели, създават по-подходящ, по-интересен и по-качествен обучителен дизайн за учениците. Самите ученици се мотивират повече за постижения, включително се мотивират и за активно и резултативно учене. Според едно проучване на Института за образователни науки към Министерството на образованието на САЩ, постиженията на учениците могат да се подобрят с до 21 процента в резултат на участието на учителите в добре разработени програми за професионално развитие (Yoon et al, 2007).

В съвременните образователни системи продължаващата квалификация (продължаващото професионално обучение) на учителите е изключително важна за тяхната професионална кариера и качеството на педагогическата им дейност в класната стая и извън нея.

„Подходът за учене през целия живот приложен към професионалното развитие на учителите е от съществено значение за компенсиране на недостатъците в първоначалната подготовка на учителите, за продължаване на подобряването на

качеството на работата на учителите и за задържане на ефективен персонал в образователните организации. Това е така защото новите поколения обучавани, по-широката интеграция на ученици със специални потребности в масовите училища и класни стаи, все по-широкото използване на информационни и комуникационни технологии. в обучението, както и променящите се роля на преподавателя в класната стая, изискват учителите непрекъснато да надграждат своите умения“ (OECD, 2019).

Професионалното развитие на учителите може да е свързано с редица цели, включващи: осъвременяване на индивидуалните знания по предмета, които те преподават; доразвиване на индивидуалните умения и подходи за преподаване; разработване и прилагане на нови практики и подходи в преподаването; обмен на информация и опит с учители и други външни експерти (OECD, 2020).

Новата роля на съвременните учители

Въпреки широкото прилагане на традиционните модели и форми на квалификация за учителите определени (краткосрочни и дългосрочни курсове, определени „отгоре надолу“) в образователните системи те не винаги са достатъчно ефективни. Проведени изследвания показват, че само 25% от програмите за обучение значително подобряват представянето на организацията, а 75% от корпоративните стратегии за обучение са или неефективни или не може да се измери резултат от тяхното прилагане (Simpson, 2020). Ето защо в съвременните организации, включително и образователните навлизат съвременни форми за обучение и развитие на човешките ресурси като:

- Трансферът на добри практики (бенчмаркинг срещи) като средство за обмяна на опит между организациите;
- „Обучението в действие“ е техника, при която педагогическите специалисти работят и учат заедно;
- Индивидуализиран коучинг за професионално развитие (OECD, 2019);
- Персонализирано обучение, личностна ангажираност и подкрепа на креативността и иновативността на учителите (Kampen, 2019).

С прилагането на тези нови инструменти за професионално развитие постепенно моделът за продължаваща квалификация, основан на „дефицитния подход“, при който се отчита, че учителите нямат достатъчно умения и знания и трябва да бъдат обучени от експерти, за да се изградят липсващите компетентности губи своята водеща позиция.

Това е така защото този модел за квалификация е проектиран „отгоре надолу“ независимо от преподавателския контекст и следователно рискува обучението да бъде прекалено абстрактно и откъснато от училищната практика и с това да се окаже безполезно за учителите“ (Bergmark, 2020). Все повече се аргументира и налага „прагматичен модел на професионално развитие“, основан на целенасоченото професионално учене в организацията, свързано със споделяне на добри практики и насочено към подобряване на резултатите на учениците.

Като резултат от развитие на тези процеси в редица образователни системи бяха въведени **компетентностни рамки** (професионалните стандарти) за учителите в редица законодателни документи. Те се използват за определяне на специфичните знания, умения и отношения, които се изискват от учителите, в контекста на тяхната първоначална подготовка като в някои страни се прилагат и по отношение на продължаващото професионално развитие и/или кариерно израстване на учителите през всички етапи на тяхната кариера. От друга страна в съвременните образователни системи все по-сполучливо се въвеждат различни елементи на **Образованието 4.0** (вж. Приложение 1), свързано с развитието на информационното общество и технологичната революция 4.0. През последните две години белязани от пандемия в резултат от разпространението на Ковид 19, този процес се ускори в условията на физическото затваряне на училищата и широко използване на различни форми на обучението в дигитална среда. Тези променени условия в образователната среда определят и изискват сериозна промяна на ролята и функциите на учителя в класната стая.

Съвременният учител работещ в условията на дигитална трансформация заема нова позиция в процеса на обучението, при която е не толкова източник на информация, а по-скоро е *фасилитатор, медиатор, активатор, мотиватор* на своите ученици. В този смисъл той все повече влиза в ролята на *лидер и коуч*.

Ученикът е в центъра на обучението, когато са налице:

- персонализация на обучението /отчитане на силни страни и потребности, на мечти и проблеми, на необходимата подкрепа и възможни активности/;
- директно учене от ученика;
- създаване на условия ученикът да учи навсякъде и по всяко време;
- ясни критерии за успех.

Учителят носи лидерската отговорност за включване на всяко дете в училищни дейности, в изпълнението на учебни задачи и в учебни проекти от разстояние в електронна среда съобразно способностите му. Всеки истински учител трябва да може да разпознава и да знае за различията на децата. Според Tuisk (2012), част от ролите на учителя зависят от училищната култура и към тях се отнасят: учителят като творец на подкрепящ психо-климат в училищната общност; учителят като подкрепящ развитието на ученическото креативно и независимо мислене; учителят като създател на пътища за подкрепа на развитието на отговорност.

Друга ролева позиция на учителя е тази на **учен - изследовател**. Тази ролева необходимост възниква както поради високата информираност на ученици и родители в съвременното информационно общество, така и поради осъвременяване на образователния процес и внасяне на иновативни методи и техники. Възможно е учителят да не направи научни открития или да стане учен в академичния смисъл на думата, но е необходимо да преподава и наука. Като учен, учителят би следвало да притежава компетенции за измерване, за структуриране на дизайн на изследването, за обработка на резултати, за анализ на получените резултати и приложение в практиката на резултатите и техния анализ.

В условията на пандемията COVID-19, образователният сектор и учителите се изправят пред нови предизвикателства, а именно да се адаптират бързо към обучение от разстояние в електронна среда. Учителите започват да формират новата нормалност на кризисното образование чрез редица нови роли:

- новатор на промяната, защото иновациите вече са ежедневие за всеки учител и за всяко училище. Всеки учител и всяко училище създават новости в обучението на своите ученици защото имат мисията да променят съдби за по-добро бъдеще;
- екипен играч, който си сътрудничи с отделните членове на училищната общност – директори, учители, ученици, непедagogически персонал, родители и т.н.;
- мотиватор на своите ученици за учене и социализация. Всеки учител реализира неформална и формална комуникация с учениците си и с техните родители, подпомага както работата с електронна платформа и учебни ресурси, така също образователния им процес и благополучието им;
- ментор на своите ученици. Учителите като ментори на своите ученици ги обучават, като адаптират своите методи на обучение съобразно възможностите

на електронните технологии, собствените стилове на преподаване и стиловете на учене на учениците. Внасят преодолими предизвикателства съобразно потенциална на учениците и вдъхновяват за учене и за училищни и житейски постижения.

Всяка от посочените роли на съвременния учител се реализира както индивидуално от отделния учител, така и при екипна дейност с другите учители, ученици, родители, така и при съвместно преподаване.

Съвместното преподаване (co-teaching) на двама или повече учители в едно и също време и при едни и същи условия е иновативен модел на преподаване за целите на приобщаващото образование на различните деца/ученици и за всички деца/ученици в класната стая. Този модел на преподаване е приобщаващ за всички деца/ученици, макар че повърхностното разбиране го отнася към децата/учениците със специални образователни потребности. При съвместното преподаване се очакват по-високи нива на усвояване на учебното съдържание (Murawski & Swanson, 2001).

Новите измерения на педагогическата квалификация

Структурните, технологични и педагогически промени в образователните организации налагат преосмисляне на цялостната концепция и практика на системата за продължаващо образование на действащите учители. Квалификацията на педагогическите специалисти трябва да се насочи към усвояване и развиване на ключови компетентности от страна на педагогическите специалисти, свързани с **уменията на 21 век** като:

- умения за креативност или творчество; за критическо мислене; за работа в сътрудничество с други хора, в т.ч. работа в мрежи; комуникативни умения или умения за общуване, в т.ч. виртуално;
- умения, свързани с търсене и използване на информация, различни медии и технологии; умения за живота и кариерата – сред които са уменията за справяне с проблеми, адаптиране към промените, екипна работа и др. (Гюрова, В., Гьорева, 2019);
- професионално-педагогически умения необходими на съвременните учители като: организиране на ситуации в обучението; ръководене на прогреса в обучението; включване на учениците в тяхното обучение; участие в управлението на училището;

информиране и включване на родителите; използване на новите технологии; ръководене на собственото продължаващо усъвършенстване (Господинов, 2005).

В условията на затворени училищни сгради и осъществяването на „кризисно обучение“ от разстояние се налага и промяна във формата на реализиране на продължаващата квалификация на действащите учители - обученията от занятия „очи в очи“ преминават в електронна синхронна и/или асинхронна среда. Онлайн обучението е „ефективен начин за учителите да постигнат академични или други мотивационни цели като получаване на сертификати. Използването на електронни инструменти в такива онлайн курсове може да бъде ефективно средство за улесняване на съвместно учене и споделяне на професионален опит в рамките на малка група, тъй като участниците в екипната дейност могат да обработват информация, да увеличават знанията си и да водят дискусии за собствената си и чужда иновативна практика на преподаване (Kim & Kim, 2008).

Възможностите и предимствата на дистанционната, електронната форма на обучение, прилагана за осъществяване на продължаващата квалификация на учителите, се състоят главно в следното:

- широк достъп за обучение на педагогическите специалисти от различни групи;
- обучение непосредствено от работното място или от дома, без откъсване от основните задължения;
- гъвкав обучителен график - обучение в удобно време и без географски ограничения;
- интензивност и продължителност на ученето съобразно индивидуалните потребности и ангажименти на обучаваните;
- конкурентна цена и ниски общи разходи по обучението;
- опростено и ефективно използване на електронните инструменти и повишаването на дигиталната грамотност на педагогическите специалисти.

Наред с явните си предимства, осъществяването на дистанционно обучение при квалификацията на учителите е свързано и с определени рискове и недостатъци като:

- възможни технически проблеми (неизправност на компютъра, лошо качество на интернет връзката);
- проблеми с идентификацията на обучаваните;

- недостатъчно ниво на информационна култура и цифрови уменията обучаемите, и на обучаващите;
- проблем със защитата на учебните материали и авторските права на съставителите;
- трудности с адаптацията на учебните програми към индивидуалните интереси на всеки обучаем;
- ограниченост в прилагането на различни педагогически подходи;
- проблеми с личната дисциплина, самоконтрол, организираност и отговорност;
- загуба на умения за вербална комуникация;
- акумулиране на зрителна и обща умора от работата с електронни средства (Шишманова, 2014).

Структурата на компетентностите на учителя в хибридно училище

Образователните системи по цял свят вече функционират в модел на хибридно обучение. Хибридно училище изисква от педагогическите специалисти да провеждат синхронно и асинхронно обучение, дори понякога едновременно. В този модел на функциониране на хибридно училище за учителя са необходими други, нови компетентности, които ще бъдат дефинирани в следващите параграфи.

Дигитални (цифрови) компетентности за преподаване в хибридна образователна среда
 Основният фактор за успешното използване на дигиталните технологии в образователния процес са дигиталните компетентности. Те са свързани с основните „очаквания към знания, умения и отношения на учителя за организиране на процеса на обучение в електронна среда, осъществяването на преподаването и подпомагането на ученето, постигането на успешни резултати в овладяването на учебното съдържание, както и с готовност за активизиране на самостоятелната работа на учениците чрез използване на информационни и комуникационни технологии“ (Наредба за изменение и допълнение на Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител", България, 2021).

Според Европейската рамка за цифрова компетентност за гражданите, известна още като DigComp (Евридика, 2019) компетентностите, от които се нуждаят всички граждани в бързо развиващото се информационно общество са 21, структурирани в пет основни области: информационна грамотност; комуникация и сътрудничество; създаване на цифрово съдържание; безопасност в дигитална среда; решаване на проблеми (The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, 2017).

Освен така изброените области от компетентности, учителите се нуждаят и от допълнителни специфични цифрови компетенции, които да им позволят да използват ефективно технологията в класната стая и да реализират успешно обучение от разстояние в електронна среда. Ето защо професионалните цифровите компетентности на учителите и свързаните с тях практики за преподаване и обучение са разгледани и определени в отделна обща европейска рамка за цифровата компетентност на преподавателите, известна като DigCompEdu. Макар, че има препоръчителен и насочващ характер тази компетентностна рамка може да бъде адаптирана към изработване на национални политики и прилагането програми за обучение и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти от всички степени на образователната система – от предучилищно до висше образование.



Рамката [DigCompEdu](#) определя цифровата компетентност на учителя, като система от 22 параметъра, разделени в 6 области (European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, 2017):

- Област 1 е насочена към овладяване на цифрови умения в по-широка професионална среда – *работа с технологии, свързани с професионалните взаимодействия на педагогическите специалисти с колеги, обучаеми, родители.*
- Област 2 разглежда компетентностите, необходими за осъществяването на *ефективен и отговорен избор от страна на учителя за създаване, модификация и управление на цифрови образователни ресурси.* Педагогическият специалист трябва да подрежда, променя, създава и доразвива цифрови ресурси, които да използва включително в преподаването при обучение от разстояние в електронна среда. Развитието на тази компетентност включва защитата на личните данни в съответствие с националните и европейски разпоредби и спазване на закони за авторското право при изготвяне и публикуване на цифрови ресурси.

- Област 3 е свързана с планиране, проектиране и организиране на използването на цифрови технологии в преподавателската дейност. Тази цифрова компетентност на учителя се състои в ефективно интегриране на цифрови ресурси и тяхното прилагане в различните етапи на процеса; в използване на методи за насърчаване съвместни и саморегулирани учебни процеси. *Компетентностите в тази област са свързани с изразена готовност от страна на учителя за трансформиране на процеса на обучение от процес организиран и ръководен изключително от него в процес, ориентиран към ученика, неговата активност и креативност.* Така ролята на един цифрово компетентен педагогически специалист се променя и той се превръща в мотиватор и ментор за учениците в тяхната самостоятелна дейност.
- Област 4 разглежда използването на *цифрови технологии за подобряване на съществуващите стратегии за оценяване с цел да се повиши разнообразието и ефективността на прилаганите форми и подходи за формулиране на оценката.* Когато педагогическият специалист успешно интегрира цифровите технологии в обучението, ще се улесни и подобри обратната връзка в хода на образователния процес. Така учителят ще може много по-успешно да наблюдава напредъка на учениците и ще има възможност да оценява и адаптира своите стратегии за преподаване.
- Област 5 се фокусира върху потенциала на цифровите технологии за въвеждане на форми на преподаване и стратегии за учене, *насочени към повишаване на познавателната активност и участие на учениците в процеса на обучение.* Чрез цифровите технологии педагозите могат да увеличат личната ангажираност на обучаемите, напр. при проучване на тема, експериментиране с различни варианти и решения, откриване на зависимости, творчески решения и пр. Познавайки подходящите технологии, учителите могат да използват персонализиран подход в класната стая, съобразен с нивото на компетентност, интереси и потребности на отделните обучаеми. В същото време те трябва да предотвратяват евентуално изостряне на съществуващите различия (например при достъпа до цифрови технологии или цифрови умения) и да се осигури равен достъп за всички ученици, включително за тези със специални образователни потребности.

- Област 6 са включени уменията на педагогическите специалисти необходими за *изграждане на цифровата компетентност на учениците*. Тя е една от хоризонталните компетентности, която учителите трябва да предадат на своите обучаеми. Включва *информационна и медийна грамотност, комуникация и сътрудничество в цифрова среда, създаване на цифрово съдържание, отговорно използване на цифрови ресурси, разрешаване на технически проблеми*.

Компетентности за създаване на учебни ресурси и учебно съдържание

Компетентностите за създаване на учебни ресурси и учебно съдържание са едни от основните професионални умения, които трябва да притежават ефективните учители, работещи в условията на хибридно училище.

В Област 2 от европейската рамка DigCompEdu, посочена по-горе, се разглеждат специфичните компетентности на учителите, необходими за създаване, модификация и управление на цифрови образователни ресурси. Могат да обобщят два типа компетентности:

- за **създаване на учебни ресурси** - еднотипни ресурси (само текстове, само таблици като структури, само изображения, само графични форми) или съставени като комбинация между текстови и нетекстови обекти (различни комбинации между текст, таблица, изображение, графична форма).
- за **модифициране на учебни ресурси** - варианти за модифициране на учебни ресурси са: превръщане на текстов образователен ресурс в задача за допълване на липсващи думи, понятия; от таблица за визуализация на учебно съдържание в задача за учениците за допълване на липсващи елементи в нея; от схема за визуализация на процес или явление в задача за учениците за добавяне на липсващи елементи, връзки, текст.

Компетентностите за създаване и за модифициране на учебни ресурси са взаимосвързани, защото отразяват същността учебното съдържание от две различни гледни точки – като онагледяване и като задачи за изпълнение от учениците (Трифонова, 2018).

Развитието на компетентностите на учителите за разработването на учебни е-ресурси води до подобряване на процеса на обучение, включително и при обучение от

разстояние в електронна среда, защото създадените от преподавателя дигитални материали:

- завладяват със съдържателна атрактивност;
- провокират когнитивна, емоционална и социална ангажираност на учениците;
- провокират инициативност и активно участие;
- мотивират учениците за учене и за успех;
- разнообразят формите на представяне на учебния материал;
- създават условия за адаптирано оценяване, включително и само-оценяване на учениците;
- са предпоставка за иновативно поведение на бъдещите учители при решаване на проблеми чрез използване възможностите на дигиталната среда;
- са предпоставка за преодоляване на наблюдаваните негативни тенденции, произтичащи от мултиплицирането на готови учебни ресурси, свободно разпространявани в мрежовото дигитално пространство.

Компетентности за стимулиране на активното учене на учениците и формиране на ключови им компетентности

В Област 3 от DigCompEdu част от компетентностите са свързани с изразена готовност от страна на учителя за трансформиране на процеса на обучение от процес организиран и ръководен изключително от него в процес, ориентиран към ученика, неговата активност и креативност. Така ролята на един цифрово компетентен педагогически специалист се променя и той се превръща в мотиватор и ментор за учениците в тяхната самостоятелна дейност.

Един от фокусите на Област 5 е насочен към повишаване на познавателната активност и участие на учениците в процеса на обучение, личната ангажираност на учениците, **персонализиран подход в класната стая**, съобразен с нивото на компетентност, интереси и потребности на отделните обучаеми, както и осигуряване на равен достъп за всички ученици, включително за тези със специални образователни потребности.

Област 6 извежда насоченост за изграждане на цифровата компетентност на учениците, като една от хоризонталните компетентности, която учителите трябва да предадат на своите обучаеми. Включва информационна и медийна грамотност, комуникация и сътрудничество в цифрова среда, създаване на цифрово съдържание, отговорно използване на цифрови ресурси, разрешаване на технически проблеми.

Учителите имат изключителната отговорност да подкрепят и да провокират учениците към активно учене, за да могат учениците да разгърнат целия си интелектуален, когнитивен и творчески потенциал и силните си страни. В този контекст, учителите е необходимо да бъдат разпознавани и припознавани като ефективни лидери в образованието.

Както отбелязва Саена (2017):

„Учителите са призовани да бъдат активатори на смислено обучение, а не просто фасилитатори, като проявяват креативност в избора от широка палитра от стратегии, които да бъдат смесени и адаптирани към контекста и учащия“.

Очертават се три типа компетентности:

- за формиране и обогатяване на собствен учителски многоизмерен ролеви профил. В цифрова и в присъствена среда, изпълнението на отделните роли от учителя позволяват създаването на собствен дизайн на многоизмерен ролеви профил като този дизайн постоянно е в позиция на ре-дизайн при комуникацията с учениците;
- за стимулиране на активно учене при учениците – прилагане на различни методи за активно учене; за провеждане на персонализирано и профилирано обучение; за мотивиране на учениците за учене, постижения в областта на науките, изкуството и спорта; за саморазвитие и Аз-ефективност на учениците; за създаване и поддържане на позитивен климат в класната стая; за отчитане на напредъка на всеки ученик; за непредубеденост към очаквани и реални постижения на учениците в зависимост от техния социално-икономически и социокултурен произход - етническа и религиозна принадлежност, националност, раса и др.;
- за формиране собствена хоризонтална цифрова компетентност у учителя и нейния трансфер у учениците - цифровата компетентност на учителя предоставя възможности за предаване на дигитални знания и умения, на позитивни и отговорни отношения към цифровите ресурси и цифровото съдържание на учениците, а цифровата компетентност на учениците провокира повишаване на цифровата компетентност на учителя.

Разширено съдържание на описаните области може да се представи под формата на списък за самооценка, както следва:

Елементи на компетентност	✓
управление на класа като учеща и развиваща се общност	
адаптивна експертност от учителите в отговор на различните потребности за учене на учениците	
позитивно приемане на различията на учениците като ресурс за ефективна образователна среда	
разпознаване силните страни на всеки ученик и стимулиране на изявата на неговите способности	
разпознаване индивидуалните потребности на всеки ученик в процеса на различни взаимодействия	
нагласа за изграждане на стратегии за обучение на ученици с различия върху техните проявени качества и способности	
позитивно отношение към ученето от връстници като ресурс за учителя като лидер в класната стая	
реализиране на партньорски отношения с учениците на основата на съвместното изработване на правила и очертаването на персонални траектории за учене, постижения и личностно развитие	
утвърждаване у учениците на увереност в собствените им възможности и създаване на условия за тяхното участие във вземане на решения	
готовност за активно прилагане на възможностите на информационните и комуникационните технологии в синхронно обучение в електронна среда от разстояние и в комбинирана форма на обучение	
готовност за активна ангажираност в обучението в дейности по интереси	

готовност за стимулиране на взаимоотношенията между учениците по посока взаимна подкрепа и споделено разбиране, включително в електронна среда	
готовност и положителна нагласа за ефективно реализиране на междупредметни връзки и интегралност в процеса на обучението	
използване на рефлексивни практики и рефлексивни технологии в и чрез процеса на обучение	
преподаване със синергия на теория, практика и критична рефлексия към добри и най-добри практики	
използването на интернет инструменти за създаване на цифрови учебни ресурси	
работа с цифрови платформи с готови електронни учебни ресурси	
осъществяване на реално само-оценъчно и активно отношение към професионалното си само-усъвършенстване като адаптивни професионалисти	
поддържане на интерес към иновациите, интегрирано знание, интегративни уроци и сътрудничеството между учениците	

Компетентности за обективно оценяване на учениците при обучение в хибридна образователна среда

Дейностите, свързани с оценяването на знанията и уменията на учениците са важен компонент на учебния процес и основната му роля е да установят и измерят постигнатите резултати от обучението, както и да се проследи индивидуалния напредък на учениците.

Резултатите от оценяването предоставят на учителите и учениците информация за ефективността на учебния процес и идентифицират областите за подобрене, които да бъдат обхванати в последващи учебни дейности.

В този смисъл компетентностите на учителите, свързани с прилагане на адекватни подходи, форми и методи на оценяване на постиженията на учениците са особено важни

за качествено протичане на процеса на обучение. Компетентните учители проявяват „адекватност и справедливост в оценяването на постиженията на учениците, имат нагласа за прилагане на стимулиращата функция на оценяването с цел постигане на прогрес в развитието на обучаваните“ (Наредба за изменение и допълнение на Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител", 2021).

Като цяло при хибридно обучение учителите използват традиционното оценяване. Ето защо в различни квалификационни обучения е важно да се развиват уменията на педагогическите специалисти свързани с различни форми и инструменти на оценяване като:

- синхронното и асинхронно оценяване онлайн, в реално време или за отрязък от време (възлага се задание със срок за изпълнение);
- оценяване според броя на участниците: групово или индивидуално (индивидуалното може да е пред група или само за изпитвания);
- оценяване с онлайн тест: конструиране на тест със затворени въпроси, конструиране на тест със затворени и отворени въпроси, с (без) автоматично изпращане на верни отговори и резултат след попълване;
- оценяване с писмена работа (текстов документ), писмено изпитване чрез попълване на онлайн формуляри;
- оценяване чрез устно изпитване;
- оценяване на крайния продукт представен от учениците - индивидуална писмена работа за оценка, групов писмена работа за оценка, индивидуален резултат от тест, запис от работа на “дъска”, запис от мнение/отговор на въпрос.

Област 4 от DigCompEdu разглежда необходимостта от използването на цифрови технологии от страна на учителите за подобряване на съществуващите стратегии за оценяване с цел да се повиши разнообразието и ефективността на прилаганите форми и подходи за формулиране на оценката. В този смисъл е необходимо в процеса на продължаваща квалификация да се развиват компетентности на педагогическите специалисти по отношение на оценяването и новите подходи и принципи свързани с **формиращото оценяване**. Формиращото оценяване е непрекъснат процес, който позволява „да се събира информация за силните и слабите страни на обучението, като се акцентира на това, което децата могат, а не върху слабостите и грешките им.

Оценяването е формиращо, когато получената от него информация реално се използва като фактор за адаптиране на обучението по посока на реализиране на определени образователни цели (Гъров, К., К. Царев, 2017). Така използването на този тип оценяване дава спокойствие и увереност на учениците и повишава ефективността на тяхното учене. В този смисъл формиращото оценяване трябва да бъде формирано като ключово професионално умение на учителя. По-конкретно това са умения и отношения, свързани с:

- осъществяване на позитивна и конструктивна обратна връзка като основен инструмент за очертаване на пътища за подобряване на постиженията на учениците;
- постоянно събиране на информация в три направления: цели на обучението; доказателства за актуалното състояние на ученика; начини за преодоляване на разликата между двете;
- идентифициране на силните и слабите страни в учебната дейност на ученика;
- използване на инструменти и валидни критерии за оценка като: самооценяване /self assessment/, оценяване от съученика /peer assessment/ и оценяване на представянето /performance assessment/;
- оценяване, чрез портфолио като набор от учебни материали, които се събират чрез взаимодействие между учениците и преподавателите и са индикатор за образователното развитие на обучаваните;
- оценяване на електронни и онлайн продукти от учебната дейност на учениците като блогове, сайтове, електронни материали.

Компетентности за включване на семейната общност като партньор при обучение в хибридна среда

Ефективното партньорство между училищната и семейната общности е сложен процес, основан на взаимно доверие, разбиране, търпение и споделяне на обща солидарна цел, участие и действия. Партньорството в образователния процес със семейната общност е важно в много измерения и пространства, и с изключително значение при обучение от разстояние в електронна среда. Според UNICEF (2012) сътрудничеството на родителите има възможни ползи за всички страни. Сред тях могат да се очертаят:

- подобряване на взаимоотношенията и взаимодействията с децата. Родителите стават по-отзивчиви и чувствителни към техните потребности и по-уверени в родителските си умения.

- подобряване на разбирането на педагогическите специалисти относно културата и разнообразието на семействата на техните ученици. Учители се чувстват по-комфортно на работа и подобряват морала си.
- подобряване на репутацията на училището като цяло от по-активното включване на родителите.

Доброто **партньорство между семейството и училището** има изключително значение за повишаване на училищната успеваемост, социалната и емоционалната компетентност, и благополучието на учениците.

Развитието на компетентности за включване на семейната общност като партньор при обучение от разстояние в електронна среда е свързано с участие в квалификационни дейности, включително в хибридна среда, водещи до формиране на посочените компетентности у учителите. По-конкретно, това са умения и отношения, свързани с:

- признаване и уважаване на силните страни и индивидуалните възпитателни решения на семейната общност по отношение на въпроси като ползване на конкретни електронни устройства, време за тяхното ползване, наличие или не на родителски контрол върху работата с устройството и в мрежата;
- разпознаване на основни характеристики на семейната среда, влияещи върху развитието и възпитанието на ученика;
- определяне на влиянието на конкретни типове семейства върху развитието и възпитанието на децата им, както в реална, така и в електронна среда;
- установяване и ползване на определени модели за електронна комуникация (през електронната платформа на училището, електронна поща, социални мрежи, телефон и др.);
- взаимодействие със семейната общност за превенция на риска от отпадане от образователната система;
- мотивиране на семейната общност за активното ѝ включване в организирани от училището дейности и дейности по интереси, включително виртуални провеждани дейности и събития;
- използване на рефлексивни практики във взаимодействията със семейната общност;
- консултиране на представители на семейната общност за подпомагане на процеса на учене от дома в електронна среда.

Компетентности за дизайн и редизайн на процеса на обучение

Значими за квалификацията на педагогическите специалисти са моделите на допълване и разширяване на традиционните учебни предмети с т.нар. „четири С“: критично мислене, комуникация, творчество и сътрудничество, които са свързани с житейски, медийни и кариерни умения, и използване на технологии (по Kilvert, 2001).

Компетентностите, които следва да развиват педагогическите специалисти, могат да бъдат обобщени в следния списък:

- прилагане на компетентностния подход в обучението;
- познаване на индивидуалния профил на всеки ученик - стилове на учене, сензорни предпочитания; интереси и потенциал;
- готовност за адаптиране на методи, средства, подходи към индивидуални потребности, способности, интереси на учениците, така че всеки един от тях да може да повиши резултатите си и да постига успехи в учебната си дейност;
- използване на гъвкавост на стиловете на преподаване;
- отговорност към организиране на пълноценно използване на учебното време в полза на развитието на всеки един ученик в класната стая;
- внедряване на рефлексия към извършваната дейност в класната стая, успехите и неуспехите в работата, самоанализ и самокритичност;
- готовност към саморазвитие;
- способност за развитие на критично мислене, комуникация, творчество и сътрудничество както в собственото си професионално развитие, така и при учениците;
- повишаване на професионалната информираност за добри и най-добри практики както по отношение на преподаване на определено учебно съдържание, така и по отношение на екипни взаимодействия между учениците в класа и създаване на интердисциплинарни взаимодействия между ученици и с други специалисти;
- готовност за активно прилагане на възможностите на информационните и комуникационните технологии в синхронно обучение в електронна среда от разстояние и в комбинирана форма на обучение.

Компетентности за екипна дейност и съвместно преподаване в хибридна образователна среда

В съвременните образователни системи, педагогическите екипи отразяват разнообразни форми на сътрудничество между учители и другите педагогически специалисти в дадената образователна институция по различни теми, свързани с планиране, организиране и провеждане на образователния процес. За днешните образователни организации ефективните екипите са неизменна предпоставка за качествени резултати. Така един от основните фактори за успешното протичане на съвременния процес на обучение са развитите на компетентностите за екипна дейност на учителите. Тези компетентности са свързани с положителна нагласа за необходимостта от съвместна работа с всички педагогически специалисти (Наредба за изменение и допълнение на Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител", България, 2021).

По-конкретно това са компетентности, свързани с:

- провеждане съвместни педагогически ситуации/уроци;
- обсъждане и планиране на конкретни мерки за напредъка на децата/учениците;
- готовност за споделяне на ключова информация с екипа, независимо от факта, че чрез нея друг може да се представи по-добре;
- конструктивно разрешаване на конфликти;
- рефлексия относно индивидуалния растеж и принос за екипа;
- ефективно слушане;
- изработване на общи цели за екипна дейност;
- изработване на ефективни процедури за функционирането на екипа;
- изработване на общи решения.

Компетентностите за екипна дейност на педагогическите специалисти се реализират в най-голяма степен в така нареченото „съвместно преподаване (co-teaching)“ на двама или повече учители в едно и също време и при едни и същи условия - в една обща класна стая или в електронна среда (синхронна или асинхронна). При съвместното преподаване се реализира по-висока интензивност на преподаване и следователно биха се очаквали по-високи нива на усвояване на учебното съдържание (Murawski, Swanson, 2001).

Компетентности, свързани с приобщаващото образование в училище

Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование формулира през 2012г. профил на приобщаващия учител (EASNIE, 2012). В разработения профил се посочва, че отношението, с което учителите подхождат към децата и самото разбиране на проблема изискват определени знания и ниво на разбиране. Четири основни ценности са прецизирани като фундаментални за компетентностите на учителите в приобщаващото образование. Към тях се отнасят:

- способност за оценка на различните възможности на учениците – приемане на различията на учениците като ресурс и ценно предимство за ученето. Към тази ценност конфигурираните области на компетентност са: разбиране на концепцията на приобщаващото образование; гледната точка на учителя върху различията на учениците;
- подкрепа на всички ученици – учителите да имат високи очаквания за постиженията на всички ученици. Към тази ценност конфигурираните области на компетентност са: насърчаване на академичното, практическото, социалното и емоционално учене на всички ученици; ефективни подходи на преподаване в класа, където всички деца учат заедно;
- съвместна работа - сътрудничеството и работата в екип са основни подходи за всички учители. Към тази ценност конфигурираните области на компетентност са: работа с родителите и семействата; съвместната работа с други специалисти в областта на образованието;
- лично професионално развитие - преподаването е и учене за учителите. Към тази ценност конфигурираните области на компетентност са: учителите като рефлексивни практики; образователната степен е само основата, върху която се надграждат професионални умения.

Рамка за наблюдение на качеството на преподаване в физическа, дигитална или хибридна образователна среда

Прегледът на изброените компетентности позволява предлагането на рамка от критерии, които да се използват за оценка на качеството на преподаване в различни образователни среди. Рамката включва области на наблюдения, показатели и критерии и може да се използва като инструмент за само-оценка от педагогическите специалисти и като основа за програма за професионално развитие на основата на менторско взаимоотношение, представена в глава 2 от настоящата методология.

Към всеки показател са представени 4 нива на изпълнение (критерии), които са означени с количествени (1-в най-пълна степен е покрит дадения показател, 4 – не е покрит дадения показател) и качествени стойности.

Всеобхватността на рамка може да създаде трудности при използването ѝ като инструмент за наблюдение в рамките само на един учебен час. Препоръчително е при уточняване на процеса по наблюдение между учителя – ментор и наблюдавания учител да се уточни конкретен фокус/тема за наблюдения (пример: област за наблюдение - Формулиране на адекватни цели и структуриране и представяне на учебно съдържание).

Рамката е адаптиран и актуализиран вариант на карта за наблюдение на учителя, разработена от Британски съвет в България в партньорство с Националния институт за обучение на директори (НИОД) и Националния институт за лидерство в училищата и за детски услуги от Обединеното кралство.

Рамка от показатели и критерии за наблюдение на урок

Област на компетентност за наблюдение	Показател	Ниво	Критерий	✓
1. Формулиране на адекватни цели и структуриране и представяне на учебно съдържание	1.1.Формулиране на цели	1	Ясно и точно формулирани цели, които във висока степен са адекватни на възможностите и потребностите на учениците.	
		2	Формулира цели, които отговарят на учебното съдържание и са адекватни на възможностите на учениците.	
		3	Неясно или непълно формулирани цели, които не отговарят на учебното съдържание и/ или са неадекватни с възможностите на учениците.	
		4	Не формулира цели.	
	1.2.Представяне на учебното съдържание	1	Във висока степен разбираемо и достъпно, адекватно на целите на урока и съобразено с възможностите на учениците. На всеки етап от урока обобщава мненията на учениците, осъществява обратна връзка от тях. Включва учениците в представянето на новото съдържание.	
		2	Изложението отговаря в достатъчна степен на целите на урока и възможностите на учениците. Обобщава мненията на учениците. Търси обратна връзка. Частично включва учениците в представянето на новото съдържание.	
		3	Изложението е неясно и недостатъчно съобразено с възможностите на учениците. Основно поднесено като монолог от учителя. Рядко търси обратна връзка от учениците и те не участват в предаването на новия урок.	
		4	Изложението не отговаря на целите на урока и/или възможностите на учениците. Не се осъществява обратна връзка от учениците и те не участват ефективно в учебния процес.	
	1.3.Темп на преподаване	1	Поддържа оптимален темп на работа, връзките между компонентите на урока са ясни и логични. Води часа гъвкаво, като следва крайната цел и при необходимост променя етапите на работа.	

		2	Времето за отделните компоненти на урока е достатъчно за постигане на целите, планирани за часа. Стриктно се придържа към планираните дейности по етапите на урока.	
		3	Темпът на работа позволява да се реализират частично целите на урока. Няма логически връзки между отделните компоненти, проведените дейности не отговарят на темата на урока.	
		4	Не се вмести в рамките на часа, няма логическа връзка между компонентите на урока, проведените дейности са хаотични и самоцелни.	
	1.4. Междупредметни връзки	1	Реализирани вътрешнопредметни и междупредметни връзки с различни учебни дисциплини.	
		2	Реализирани вътрешнопредметни и междупредметни връзки в рамките на една образователна област (пример: чужди езици).	
		3	Реализирани само вътрешнопредметни връзки.	
		4	Няма реализирани междупредметни и вътрешнопредметни връзки.	
2. Използване на разнообразни методи, подходи и технологии в преподаването	2.1. Методи на преподаване	1	Прилага във висока степен разнообразни и интерактивни методи на преподаване във всички етапи на урока, специфични за физическа, дигитална и хибридна среда.	
		2	Частично прилага разнообразни и интерактивни методи на преподаване.	
		3	Прилага традиционни методи на преподаване.	
		4	Не прилага разнообразни методи на преподаване.	
	2.2. Използване на ИКТ и други дидактически средства	1	Използва разнообразни дидактически средства за онагледяване на учебното съдържание, които са целесъобразно подбрани и съответстват на целите на урока. Умело и своевременно прилага разнообразно синхронни и асинхронни форми на ИКТ.	
		2	Частично използва дидактически средства за онагледяване на учебното съдържание, които съответстват на целите на урока. Прилага ИКТ.	

		3	Използва остарели дидактически средства, които не отговарят на целите и съдържанието на урока.	
		4	Не използва дидактически средства.	
	2.3. Презентиране	1	Обясненията и изложението на учителя са достъпни и логични, ясни и разбираеми. Преди да премине към нова част, учителят се уверява, че всичко е добре разбрано. При излагането на учебното съдържание учителят умее да ангажира вниманието на учениците и да формира интерес към учебния предмет.	
		2	Обясненията и изложението на учителя са ясни и разбираеми. При излагане на учебното съдържание, учителят умее да ангажира вниманието на учениците.	
		3	Обясненията и изложението на учителя не са в достатъчна степен ясни и разбираеми. Ангажира вниманието на учениците при излагане на учебното съдържание, но за кратко.	
		4	Обясненията и изложението на учителя не са достъпни и логични, ясни и разбираеми. Ангажира вниманието на учениците при излагане на учебното съдържание, но за кратко.	
	2.4. Персонализиран подход	1	Създава подкрепяща среда за учениците със СОП и ги мотивира за участие в учебно възпитателния процес, както и за деца от друг етнос, които имат образователни затруднения, като получават обучителни и образователни материали в подходяща форма. Същевременно подкрепя и работи с даровити деца.	
		2	Прилага индивидуален и диференциран подход с деца и ученици, които имат обучителни затруднения (деца и ученици със СОП, такива, които са от друг етнос и др.), като получават обучителни и образователни материали. Подкрепя и работи с даровитите деца.	
		3	Прилага индивидуален и диференциран подход частично с някои деца и ученици със СОП и от друг етнически произход. Даровитите деца не са обект на допълнителна работа.	
		4	Не прилага индивидуален подход; децата със СОП, както и децата от друг етнически произход са изолирани и не участват в учебния процес.	

			Даровитите деца не са обект на допълнителна работа.	
3. Взаимодействие с учениците	3.1. Комуникативни умения	1	<p>Във висока степен владее техники за формулиране на достъпни и разбираеми въпроси, които изискват задълбочени отговори и прилагане на наученото, чрез максимална творческа дейност. Умее да изслушва учениците, окуражава и подкрепя изказването на различни мнения, като доразвива казаното. Стимулира учениците да са активни, да правят предложения да питат.</p> <p>Контактът между учителя и учениците е взаимен и двупосочен. Работи с целия клас, а не само с определени ученици. Използва, когато е необходимо разтоварващо общуване.</p>	
		2	<p>Формулира достъпни и разбираеми въпроси, които изискват задълбочени отговори и прилагане на наученото. Умее да изслушва учениците, дава възможност да изказват различни мнения.</p> <p>Контактът между учителя и учениците е взаимен и двупосочен. Внушава положителна емоция. Работи с почти всички ученици от класа, а не само с определени ученици.</p>	
		3	<p>Въпросите, които задава учителят, не са добре формулирани и не изискват задълбочени отговори. Умее да изслушва учениците, но не им дава възможност да изразяват и защитават лично мнение.</p> <p>Контактът между учителя и учениците е наложен и еднопосочен. Работи само с определени ученици.</p>	
		4	<p>Формулира неразбираеми въпроси, които често изискват едносрични и кратки отговори. Не умее да изслушва учениците, прекъсва ги и налага своето мнение. Контактът между учителя и учениците е наложен и еднопосочен. Липсва атмосфера на диалог и сътрудничество.</p>	
	3.2. Резултати на учениците в часа	1	<p>Учениците успяват да се справят бързо с всички задачи, самостоятелно изпълняват допълнителни и предлагат варианти за промяна линията на урока, съобразно необходимостта. Учениците със специални образователни потребности са в подкрепяща среда.</p>	
		2	<p>Учениците успяват да се справят с основните задачи, изпълняват допълнителни задачи по указание и изказват мнение по предложени варианти за промяна линията на урока, съобразно необходимостта. Учениците със специални образователни потребности работят със собствено темпо.</p>	
		3	<p>Учениците се справят с някои от поставените задачи.</p>	
		4	<p>Учениците не се справят с поставените задачи. Успяващи и изоставащи работят с еднакъв обем и темпо, без да са отчитат техните индивидуални потребности.</p>	

	3.3. Възпитание и социализация	1	Осъществява във висока степен възпитаваща дейност в духа на общочовешки ценности, както и на хуманизъм и демократизъм в процеса на урока. Утвърждава атмосфера на доверие и толерантност. Всяко незадоволително поведение се коригира ефективно. Дава личен пример с добър външен вид и уравновесеност на поведенчески и емоционални изяви, което внушава респект и уважение.	
		2	Осъществява възпитаваща дейност в духа на общочовешки ценности, както и на хуманизъм и демократизъм в процеса на урока. Утвърждава атмосфера на доверие и толерантност. Стреми се всяко незадоволително поведение да коригира ефективно. Дава личен пример с добър външен вид и уравновесеност на поведенчески и емоционални изяви, което внушава респект.	
		3	Осъществява елементи на възпитаваща дейност в духа на общочовешки ценности, както и на хуманизъм и демократизъм в процеса на урока. Прави опити да създава атмосфера на доверие и толерантност. Стреми се всяко незадоволително поведение да коригира ефективно. Има сравнително добър външен вид, но не е в достатъчна степен уравновесен по отношение на поведенческите и емоционални изяви.	
		4	Не осъществява възпитаваща дейност. Липсва атмосфера на доверие и толерантност. Не умее да коригира възникнало незадоволително поведение от страна на учениците. Липсва уравновесеност на поведенчески и емоционални изяви. Не може да служи за пример по отношение на външния си вид.	
	3.4. Работа в екип	1	При поставяне на задачи за екипна работа, учениците се организират бързо и работата им е високоефективна, като дава възможност да проявят способностите си.	
		2	При поставяне на задачи за екипна работа се организират бързо и работата им е ефективна, като по-голямата част от учениците проявяват способностите си.	
		3	При поставяне на задача за екипна работа се организират бавно, работата не е ефективна и работят само част от учениците, които проявяват способностите си.	
		4	Учениците нямат изградени умения за работа в екип. Не се използва екипната работа в часовете.	
4. Оценяване постиженията на учениците	4.1. Методи на оценяване знанията и уменията	1	Използва във висока степен разнообразни методи на оценяване и самооценяване от страна на учениците. Има ясно формулирани очаквани резултати от страна на учителя. Оценките на учителя са обективни и много добре аргументирани.	

		2	Използва разнообразни методи на оценяване. Учениците са запознати с очакваните резултати от страна на учителя. Оценките му са обективни и аргументирани.	
		3	Използва традиционните методи на оценяване. Учениците не са наясно с очакваните резултати по предмета. Поставените оценки от учителя са неаргументирани, често и необективни.	
		4	Използва традиционните методи на оценяване. Учениците не са наясно с очакваните резултати по предмета. Поставените оценки от учителя са неаргументирани и необективни.	
5. Планиране на учебните дейности, подбор и създаване на учебни ресурси, включително дигитални	5.1. Планирани задачи на учениците за часа	1	Извършен е предварително целесъобразен подбор и подредба на предвидените задачи за часа. Те са прецизно планирани и подготвени. Времето, което се отделя за всяка една от тях, включително асинхронните задачи в електронна среда, е много добре премерено и достатъчно за изпълнението им. Има пълно съответствие с темата/действието и предполагат анализ, пренос на нови знания към нови ситуации, както и прилагането на наученото чрез максимална творческа дейност.	
		2	Предвидените задачи за часа са старателно планирани и подготвени, включително асинхронните в електронна среда. Времето, което се отделя за всяка една от тях, е достатъчно за изпълнението им. Има съответствие с темата/действието и предполагат пренос на нови знания към нови ситуации, както и прилагането на наученото чрез пренос в непозната ситуация.	
		3	Предвидените задачи за часа не са достатъчно добре подбрани и подготвени; времето, което се отделя за всяка една от тях, не е добре премерено за изпълнението им. В недостатъчна степен се отнасят към изучаваното. Липсва практическа приложимост на знанията при изпълнението им. Липсва творческа дейност.	
		4	Предвидените задачи за часа са нецелесъобразно подбрани. Времето, което се отделя за всяка една от тях, не е добре премерено за изпълнението им. Няма отношение към изучаваната тема и нямат практическа приложимост на знанията при изпълнението им. Липсва анализ и творческа дейност.	
	5.2. Домашна работа	1	Предварително зададената домашната работа се използва ефективно за реализиране на целите на учебната дейност, включително за асинхронна учебна дейност в електронна среда. Планира целесъобразно домашната работа за следващия час включително и такава основана на екипна работа на учениците в реална и онлайн среда.	
		2	Предварително зададената домашната работа се използва за реализиране на целите на учебната дейност и се планира целесъобразна такава за следващия час.	

		3	Нецелесъобразно и недостатъчно ефективно използване на домашната работа.	
		4	Не проверява домашната работа и/или не задава такава.	
	5.3.Подготвени материали за часа	1	Изготвените обучителни и образователни материали за часа са прецизно подготвени и напълно съответстват на темата/действието. Наблюдава се разнообразие на материалите по отношение на различните потребности на учениците и техния принос за развитието на учениците.	
		2	Изготвените обучителни и образователни материали за часа са предварително подготвени и съответстват на темата/действието. Наблюдава се разнообразие на материалите по отношение на различните потребности на учениците и същите способстват за развитието на учениците.	
		3	Изготвените обучителни и образователни материали за часа не напълно съответстват на темата/действието. Липсва диференциация, свързана с различните потребности на учениците и същите нямат отношение към развитието на учениците.	
		4	Няма изготвени материали.	
	5.4.Подготвени учебно-технически средства	1	Планирано е използване на разнообразни учебно-технически средства, като всяко едно от тях е апробирано предварително и използването му в хода на урока е точно определено и съответства на темата/действието, за което е предвидено.	
		2	Използват се учебно-технически средства, които предварително са апробирани. Има съответствие между темата/действието и вида на средствата, избрани от учителя	
		3	Използват се самоцелно учебно-техническите средства, което в недостатъчна степен съответства на темата/действието.	
		4	Липсва използване на учебно-технически средства.	

Глава 2 - Модел на персонализирано професионално развитие на педагогическите специалисти

Прегледът на практиката и теорията в сферата на личностното и професионално усъвършенстване на педагогическите специалисти предоставя възможност за предлагане на структуриран модел, който да очертае алгоритъм от основни стъпки за професионално развитие.

Моделът може да се представя графично, както следва:

Графика 1 – Модел на професионално развитие на педагогическите специалисти



Професионалното развитие започва с процеса на неговото планиране. Като отправна точка на това планиране и дефиниране на визията за развитие, може да се използва SWOT анализ на компетентностите от позицията на конкретния момент. Сред ключовите въпроси, които могат да се използват в рамките на посочения анализ, могат да се посочат следните:

- Какво искам да науча?
- Какво искам да умея по-добре?
- Какво искам да променя в работата си?
- Как мога да намеря най-подходящите и най-добрите квалификации?
- Как мога да реализирам самостоятелно учене за професионално развитие?
- Как да структурирам план за действие за повишаване на професионалните ми компетентности?
- Как мога измеря собствения си напредък?

Като следваща стъпка в модела, педагогическият специалист извършва преценка на собствената Аз-ефективност. Аз-ефективността на учителя се отнася се до вярата на учителя в неговата/нейната способност да се справя успешно със задачи, задължения и предизвикателства, свързани с неговата/нейната професионална роля (например дидактически задачи, управление на проблемите с дисциплината в класа и др.) (Carrao et al., 2006). Както отбелязват Barni et al (2019) „личните ценности на учителите са важни предиктори за Аз-ефективността на учителите. По-конкретно, опазването на ценности е положително свързано със Аз-ефективността на учителите, както за тези учители, водени от контролирани мотиви в работата си, така и за тези учители, водени от автономни мотивации. ...спазването на нормите и запазването на стабилността в областта на образованието (където учителите трябва да чувстват отговорността да предават знания и да се „грижат“ за учениците) кара учителите да изпитват чувство на сигурност при планирането, организирането и изпълнението на дейности, необходими за постигане на образователните цели.“

На следващия етап, педагогическият специалист формира мрежа от цели, в която включва необходими квалификации за подобряване на собствените си компетентности, набелязване на пътища за учене (включително и самообучение, и саморазвитие). На този етап, благоприятно влияние може да окаже консултирането на мрежата от цели с училищния директор или други отговорни представители на лидерския екип в образователната организация.

Формулирането на цели предпоставя следващата фаза по дизайн на собствената пътека за учене и развитие, свързана с отделни стъпки за усъвършенстване на конкретни компетентности.

В осъществяването на начертания план за развитие, педагогическият специалист се включва в избраните квалификационни форми за научаване и овладяване на по-ефективни начини и методи за преподаване. Когато учителите овладеят нови стратегии за преподаване в квалификационните курсове, те се връщат училище и правят промени в собствените стилове на преподаване. Настъпва етапът по внедряване на овладените добри практики от участие в квалификации и/или от собствено учене в собствената работа, в собственото преподаване и оценяване на ученическите постижения.

Важен етап след внедряването на наученото е събиране на обратна връзка от ученици, колеги – учители, училищно ръководство, родители и други заинтересованите страни. Тази обратна връзка предоставя ориентир за полезността на направените нововъведения и бъдещата посока за развитие на професионални компетентности от страна на педагогическия специалист.

Отделните фази на представения модел могат да бъдат подкрепени от различни форми на професионална подкрепа, които да насърчават педагогическия специалист към развитие. Една от тези форми е наставничеството с елементи на коучинг, подробно разгледана в следващата глава от настоящата публикация (вж. Глава 3).

Наставничеството и коучингът подпомагат педагогическия специалист да развива и прилага уменията за рефлексия в своето професионално развитие. Рефлексията

означава развиване на професионално мислене и дискурс, базирано на ситуирани педагогически въпроси и опит (Bastian & Helsper, 2000). Рефлексията е процес, насочен към самопознание на своята познавателна дейност и на своята личност, чрез мислен диалог с другия, при който се осъзнава своето въздействие върху партньора в общуването и се самоконтролира дейността (Todorova & Garov, 2011). Чрез рефлексията учителят може да смени позициите си в процеса на учебната дейност, да достигне до уменията да сменя гледните си точки съобразно силните страни и потенциала на учениците и по този начин постига по-голяма ефективност в процеса на обучение както при присъствено, така и при обучение от разстояние в електронна среда и безспорно по-пълно единство между съзнание и отговорност за учебния процес и поведение.

Последната стъпка от представения модел за професионално развитие включва анализ на постигнатите цели, който дават отправна точка за следващия цикъл на професионално развитие и повторно преминаване на очертаните стъпки.

Глава 3 - Насоки за развитие и прилагане на наставничество в професионалното развитие на педагогическите специалисти в училищна среда

Настоящите насоки предлагат структура и основни елементи на програма за професионално развитие на педагогическите специалисти, която стъпва на вече утвърдени практики в сферата на наставничеството и вътрешните форми на професионална квалификация. В предложените насоки се въвеждат нови елементи, свързани с:

- разширяване на обхвата на наставничеството, който традиционно е насочен към новопостъпилите педагогически специалисти;
- обогатяване на наставничеството с принципи и похвати от друга сродна методология „коучинг“, която поставя акцент върху изграждането на дългосрочна мотивация за развитие;
- въвеждане на методологическа рамка за осъществяване на взаимоотношение за професионално развитие между наставник и наставляван.

Програмата е пряко свързана с изведената в Глава 1 Рамка от показатели и критерии за наблюдение на урок рамка във физическа, онлайн и/или хибридна образователна среда. Изведените критерии в рамката са основна отправна точка във формулирането на цели за развитие, по които наставникът и наставляваният педагогически специалист ще работят съвместно и са референтна рамка за текущо проследяване на напредъка и формулиране на бъдещи посоки за развитие.

Настоящите насоки стъпват на водещи теоретико-практически постижения в сферата на наставничеството и коучинга, като форми за устойчиво професионално развитие на педагогическите специалисти и по-специално изследванията на водещия американски изследовател и практик в тази област Джим Найт (Jim Knight).

Същност и принципи на наставничеството на педагогическите специалисти

През 1996г. в рамките на специализирана конференция за приобщаващо образование в САЩ (Канзас), Джим Найт формулира идеята за предоставяне на по-дългосрочна

подкрепа на учителите в прилагането на педагогически стратегии и подходи и за необходимостта от изследване на различни съществуващи практики в тази област (Knight, 2018). Темата за коучинга в професионалното развитие на учителите се поставя още от Джойс и Шауърс през 80-те години на XX век (Joyce and Showers, 1996), но Найт е сред първите изследователи и практики, който поставя фокус върху изработване на модел за професионална подкрепа за учители с акцент върху качеството на преподаване. След повече от 20 години проучвания и изпробване на различни подходи и методология, той обобщава своите открития в модел, известен като „Цикъл на въздействието“ (Impact Cycle).

Моделът на Найт предлага принципи и конкретни насоки за работа за всички професионалисти, които работят или имат мотивация да работят с педагогическите специалисти в посока усъвършенстване на тяхното преподаване. В САЩ основната част от тези професионалисти са представителите на професията „педагогически коуч“ (instructional coach).

В рамките на европейските образователни системи педагогическият коучинг е познат, но няма това ниво на интегрираност като елемент от системата за професионално развитие на учителите. В тази връзка при адаптирането на модела на Найт следва да се идентифицира по-разпознаваема група професионалисти от тази в американски контекст, които да приложат модела на практика в рамките на съответната нормативна образователна рамка. В мнозинството европейски страни и конкретно в страните, които са обект на настоящата публикация (България, Сърбия и Румъния) се установи, че подходящата група професионалисти са учителите – наставници в училищна среда.

Тяхната основна задача е свързана с въвеждане и подкрепа на новопостъпили учители с цел ефективно навлизане в преподавателската професия и развитие на мотивация за развитие в професията. В модела на Найт подкрепата за професионално развитие е достъпна за всички учители, които искат да въведат подобрения в своите преподавателски практики. Адаптирането на модела предполага разширяване на традиционния обхват на наставничество в разглежданите страни и трансформирането

му в дългосрочна програма за професионално развитие, която да е отворена за всички заинтересовани педагогически специалисти.

В рамките на тази програма, наставникът и наставляваният (учител) встъпват в структурирано взаимоотношение, което преминава през няколко основни фази, свързани с формулиране на цели за развитие, усвояване на нови компетентности и стратегии за преподаване и прилагането на наученото в реалната педагогическа практика.

Основната отличителна характеристика на модела на Найт, сравнен с традиционното наставничество е, че той насърчава професионалиста (наставник, коуч, образователен консултант и др.), работещ с дадения учител, да се отърси от подхода „отгоре-надолу“, който предполага основен акцент върху даването на съвети и инструкции, и да приеме ролята на партньор, който съвместно с учителя изгражда и осъществя визия за подобрене.

Очертаният профил е сходен с популяризирания от Европейския съвет по менторство и коучинг модел на ментор – коуч, който предполага от професионалиста да използва по интегриран начин принципи от коучинга и менторството (ЕМСС, 2021). Въвеждането на равнопоставеност чрез партньорство е една от основните предпоставки за поддържане на мотивацията за развитието на учителя, участващ в програмата за професионално развитие.

Сред други основни принципи (Knight, 2011, Wilson, 2011; Уитмор, 2012; Rogers, 2007), които оформят **рамката на успешно наставническо взаимоотношение**, могат да се посочат следните:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Равенство: и двамата участници в процеса споделят и обменят идеи и взимат решения заедно като равни. Наставникът вярва, че учителят сам по себе си допринася за взаимодействието.- Избор: учителят е този, който взема решенията в процеса (кои са целите, кои педагогически стратегии ще развива и т.н.). Наставникът вярва, че учителят е в |
|--|

позицията на правещия избор и създава подходяща атмосфера и среда за вземане на дадено решение.

- Безопасност: разговорите с наставника следва да са открити и в дух на доверие. Учителят се чувства спокоен да изрази, какво мисли и чувства.

- Диалог: когато хората са партньори, техните разговори протичат в диалог, при който идеите се споделят и от двете страни. Наставниците, които насърчават атмосфера на диалог балансират между задаването на въпроси, които подпомагат учителя да стигне до по-високи нива на осъзнатост относно своята текуща ситуация и бъдещи цели и предлагането на решения, които са подходящи в конкретния индивидуален контекст. Те не дават съвети, а споделят възможни педагогически стратегии.

- Рефлексия: осигуряването на възможност и време за рефлексия на учителя е в основата на поддържане на висока ангажираност и качество на формулираните идеи.

- Ориентация към действието: взаимодействието с наставника насърчава предприемането на активни стъпки и действия на двамата участници в процеса по придвижване в посока осъществяване на планираните цели.

Друга съществена характеристика на предлагания модел е, че за разлика от традиционни менторски и коучинг практики, поставящи наставявания в центъра на процеса, при настоящия модел *отправна точка е ученикът и какво даденият учител иска неговите ученици да постигат.*

Профил на наставника в училищна среда

Прегледът на нормативната база и текущата практика в сферата на наставничеството поставят акцент върху основните задачи, които наставника осъществява. От обхвата на тези задачи и от съществуващите компетентностни рамки за акредитиране на професионалисти, работещи в сферата на менторството и коучинга, можем да изведем някои характеристики на наставника в училищна среда, които той/тя следва да притежава и развива, за да прилага настоящия модел на наставничество:

- педагогически опит: наставникът следва да е преподавател или да е имал значителен преподавателски опит в училищна среда. Познаването на училищната среда и динамиката в класната стая, позволява на наставника бързо да се свързва с наставявания учител и да осигурява процес на работа, който е тясно свързан с конкретната работна специфика.

- познаване на съвременни подходи и стратегии на преподаване: наставникът се развива непрекъснато по отношение на съвременните достижения в сферата на преподаването в училищна среда. Наставникът е в състояние да демонстрира тези стратегии в класната стая.

- менторски и коучинг умения: включват широк кръг от умения, които позволяват на наставника да създаде атмосфера на доверие и да насърчава наставявания към развитие и прилагане на наученото. Сред основните хоризонтални умения могат да се посочат: активно слушане, задаване на силни въпроси, фокусирано присъствие, обратна връзка.

- събиране и анализ на данни: наставникът следва да развива умения за събиране на информация относно образователния процес, да анализира тази информация и да извежда изводи. Това е отправна точка за процеса на наставничество, която дава точна оценка на текущата ситуация/реалност, в която се намира наставявания и впоследствие за текущия напредък по изпълнението на целите. Наставникът предава своите умения в тази област на наставявания. В Приложение 2 от настоящата методология са описани примерни категории данни и насоки за тяхното събиране, които могат да бъдат използвани, както от наставника, така и от наставявания.

Основни фази на прилагане на наставничество

Стъпвайки на модела на Найт и други съществуващи методологии на провеждане на коучинг и менторски процеси, могат да се очертаят четири основни фази, които да оформят структурата на едно наставническо взаимоотношение: Подготовка (Prepare), Идентифициране на цели за професионално развитие (Goals setting); Научаване

(Learn); Прилагане (Apply). В следващите секции, всяка фаза се разглежда по-подробно с конкретни стъпки за нейното осъществяване.

Фаза 1 - Подготовка

Основният фактор за успех на дадено наставническо взаимоотношение е степента на мотивация за развитие, с която учителите встъпват в това отношение. Мотивацията, от една страна се определя от текущите предизвикателства, които педагогическият специалист среща в класната стая и от друга, от наличната информация за това, как наставничеството може да бъде полезно за решаване на тази предизвикателства.

По отношение на информираността, наставникът разполага с редица стратегии за действие, които могат да бъдат обобщени, както следва:

- Подготовка и разпространение със съдействие на училищното ръководство сред екипа на даденото училище на информационни материали относно наставничеството и ползите от включването в такъв процес.
- Представяне на ползите от наставничество на групови срещи с учители. По време на тези срещи, учителите имат възможност да задават въпроси по темата.
- Индивидуални срещи с учители за представяне на възможности от включване в такъв процес. По време на тези срещи наставникът може да проведе демонстрационна сесия с дадения учител, за да покаже нагледно ползите от процеса.
- Споделяне на истории на учители, които вече са преминали през програма за наставничество.

По отношение на посланията, които наставникът отправя по време на комуникацията с учителите е препоръчително да се акцентира върху това, че *наставничеството не е програма само за новопостъпили учители, а за всички, които усещат в себе си мотивация за подобрене на тяхната преподавателска практика.*

При проява на интерес от страна на даден педагогически специалист за включване в програма за менторство се провежда първа опознавателна среща. Тази начална точка на взаимоотношението е от ключово значение за успеха на наставническия процес.

Учителят има възможност да разбере повече за конкретните параметри на това, което предстои. Наставникът има възможност да акцентира върху изброените по-горе принципи, които отличават това взаимоотношение.

Това е моментът, в който да се акцентира, че това е индивидуализиран процес на професионално развитие, необвързан с оценка на представянето или атестиране на дадения учител. Друг важен момент, който следва да се подчертае е, че процесът е конфиденциален и информацията относно различните аспекти на взаимоотношенията може да се споделя от наставника само след разрешение на наставявания.

В рамките на опознавателната среща, наставникът насърчава учителя да сподели всички свои опасения и колебания относно предстоящите дейности и предоставя допълнителна информация, ако е необходимо.

По време на срещата се уточнява времевата рамка на взаимоотношението и конкретно първата среща, посветена на установяване на индивидуалните цели за развитие. При желание от страна на наставявания, наставникът може да проведе с него кратка демонстрационна сесия (в рамките на 20 минути), за да покаже нагледно, какво може да се очаква от участието в програмата. Също така, може да представи примери от предходни наставнически програми, които да убедят учителя в ползите от активно включване и участие.

При опознавателната среща е важно да се уточни мястото на провеждане на наставническите сесии. Препоръчва се избор на място, в което няма разсейващи фактори и което предразполага дадения учител към открито споделяне на лична информация. В случай на избор на онлайн платформа за провеждане на срещи е препоръчително да се избере такава, която осигурява добра аудио и видео връзка, като участниците от двете страни се намират в тихи и уютни помещения по време на онлайн сесиите.

Фаза 2 – Идентифициране на индивидуални цели за развитие

Установяване на текущо състояние

Наставничеството стартира с изясняване на картината на реалността на учителя, който е включен в програмата. Разглеждат се два основни аспекта: *Какво се случва добре и по качествен начин?* и *Къде има възможност за подобрене?*

Наставникът може да предложи три основни стратегии за установяване на текущата реалност на учителя:

- Видеозапис на част от урок, изнесен от наставявания: предоставя на наставника и учителя неутрална перспектива на това, което се случва в класната стая. Наставникът, който планира да използва видеозаписа като метод за събиране на неутрална информация, следва да има предвид, че успехът от използването на този метод зависи от нивото на доверие, което е изградено с учителя. В тази посока е важно учителят да е собственик на видеозаписа. Има различни форми и подходи за организиране на видеозапис на урок. Учителят може да запише сам кратко видео със собствения си телефон, може да помоли самия наставник да направи това, може да помоли някой от своите ученици, или колега учител. При всички положения е от съществено значение учителят да е убеден, че записът ще се използва само и единствено за целите на професионалното развитие, които се определят в рамките на наставническия процес.
- Обратна връзка от учениците: събирането на мнения от страна на учениците е важен инструмент, който в повечето случаи не се използва пълноценно. Учителите могат да получат информация от своите ученици в рамките на неформални разговори, тематични интервюта, и чрез писмени въпроси и отговори и изходящи обратни връзки след приключването на даден урок (exit tickets). Прегледът на ученическите разработки е също начин да се придобие ясна картина за реалността.
- Наблюдение: въпреки че не е най-обективният начин за получаване на ясна картина за реалността, наблюдението може да е полезно, когато даденият учител

не желае да има видео запис и не желае учениците да бъдат интервюирани. Важен фактор за успеха на тази дейност е провеждането на предварителен подготвителен разговор с учителя, в който да се уточнят основни параметри, правила, които да се следват по време на наблюдението от страна на наставника.

В табличен вид е представен примерен списък от теми, които да се покрият по време на предварителния разговор като подготовка за наблюдението на урок.

Таблица 1 – Контролен списък с теми за подготвителна среща преди наблюдение на урок

Тема:	✓
Определят желаната форма за даване на обратна връзка. Примерни форми на обратна връзка: позитивно утвърждаване, коучинг, оценка или друга форма.	
Определят целта на наблюдението: - да се установи ясната картина на реалността, - да се установи входящото ниво за поставяне на цел, - да се види текущият напредък към целта, - или друга цел.	
Наставникът обяснява различните видове данни, които могат да се събират.	
Определят кои типове данни ще се събират.	
Определят мястото, датата, времето за наблюдение.	
Определят дали е желателно или не наставникът да говори с учениците по време на урока.	

Наставникът се интересува дали трябва да знае нещо конкретно за някои конкретни ученици или за този клас по принцип.	
Определят къде ще седне наставника по време на наблюдението и дали е желателно да се движи из класната стая.	
Наставникът се интересува дали нещо е пропуснато и пита учителя дали би искал да му зададе някакъв допълнителен въпрос.	
Определят как ще споделят и обменят данни (в разговор, мейл, др.).	
Определят кога и къде ще се срещнат, за да дискутират данните.	

При гледане на видеозапис, при наблюдението на урок и осмислянето на обратната връзка от ученици е възможно наставникът да предложи примерни рамки с критерии за самооценка, които улесняват учителя в процеса. Пример за такава рамка е представената рамка от показатели и критерии за наблюдение на урок в Глава 1. Рамката обхваща различни области, които могат да бъдат разгледани отделно в зависимост от фокуса на взаимоотношението между наставника и педагогическия специалист.

Определяне на цели и избор на стратегия/метод за преподаване

В литературата и практиката на наставничеството съществуват различни рамки, които подкрепят фазата на целеполагане или определяне на цели за професионално развитие. Един от най-разпространените модели е моделът на СМАРТ целите. СМАРТ акронимът очертава основните характеристики, които следва да притежава дадена цел, а именно да бъде: специфична, измерима, постижима, реалистична, и обвързана с конкретен срок.

В резултат на своите дългогодишни проучвания в сферата на педагогическия коучинг, Джим Найт предлага обогатяване и разширяване на посочения акроним от гледна

точка спецификата на професионалното развитие на педагогическите специалисти. Той предлага нов акроним, известен като PEERS (Knight, 2014).

Основните елементи на една PEERS цел са:

- значима (powerful). Ключов въпрос: Постигането на тази цел ще доведе ли до значима промяна в живота на учениците?
- разбираема (easy). Ключов въпрос: Целта проста, ясна и лесна за разбиране ли е?
- емоционално въздействаща (emotionally compelling). Ключов въпрос: Тази цел наистина ли е от значение за учителя?
- постижима (reachable). Ключов въпрос: Учителят идентифицирал ли е измерим очакван резултат и стратегия за постигане този резултат?
- фокусирана върху учениците (student-focussed). Ключов въпрос: Тази цел е по-скоро, свързана с постиженията на учениците, тяхното поведение и отношение, отколкото с учителя или дадена стратегия?

В Таблица 2 са представени, формулираните от Найт т.нар. идентифициращи въпроси, които наставникът може да използва в сесия с учителя за достигане до PEERS цели.

Таблица 2 – 10 идентифициращи въпроси за достигане до цели на професионално развитие

Въпрос:
При скала от 1 до 10, като 1 е най-лошият урок, който си имал в своята кариера, а 10 е най-добрият, на колко оценяваш урока, който обсъждаме (на база видеозаписа, на база обратна връзка от ученици и/или наблюдения на урока от наставника)?
Какво ти харесва в протичането на урока?
Какво следва да се промени, за да се придвижи качеството на урока по-близо до 10?

Какво ще правят твоите ученици по различен начин, ако урокът е достигнал ниво на качество 10?
Разкажи ми повече, как си представяш това развитие?
Как можем да измерим тази промяна?
Искаш ли това да е твоята цел?
Ако можеш да постигнеш тази цел, тя истински значима ли ще е за теб?
Каква стратегия на преподаване и метод можеш да използваш, за да постигнеш своята цел?
Какви са твоите следващи стъпки?

В резултат на използването на посочените въпроси наставникът и наставяваният имат възможност да формулират мотивиращи цели и да идентифицират подходяща стратегия/метод на преподаване, които ще са във фокуса на следващата работна фаза (Научаване). В зависимост от индивидуалното предизвикателство на всеки учител, при целеполагането могат само да се маркират различни опции за действие (различни стратегии, които да се изпробват) и в последващ разговор да се обсъдят и вземе решение, коя стратегия да се приложи.

Фаза 3 – Научаване

В тази фаза наставявания следва да усвои избраната стратегия. Процесът на научаване на стратегията може да преминава през различни формати:

- Самоорганизирано или самостоятелно учене, при което наставяваният сам търси информация и ресурси относно избраната стратегия, обсъжда резултатите с наставника, прави демонстрация на стратегията и получава обратна връзка от наставника.

- Обучение от самия наставник, при което наставникът предоставя информация за стратегията, обсъжда с наставлявания, организира демонстрация по прилагането на стратегията. Демонстрацията е още известна като процес на моделиране, при който се показва, как да се прилага стратегията. Може да се разграничат няколко варианта за нейното организиране:

- Наставникът прави демонстрация само пред дадения учител;
- Наставникът прави демонстрация в реалната класна стая на дадения учител с участието на ученици;
- Наставникът прави демонстрация в рамките на съвместно преподаване с наставлявания;
- Наставникът организира присъствие на отворен урок за наставлявания, който се провежда от друг учител с доказани умения по прилагане на избраната стратегия;
- Гледане на видеодемонстрация.

Наставникът следва да познава различни видове стратегии и методи на преподаване. Като подготовка за демонстрацията може да се подготви кратко описание и контролен списък за прилагане на дадената стратегия. Този помощен материал се обсъжда с наставлявания и при общо съгласие за неговото съдържание, може да се използва като отправна точка при последващо прилагане на стратегията от страна на наставлявания.

В опита от прилагането на модела на Найд в тази фаза се подчертават ползите от изготвянето на контролни списъци (checklists), които в синтезиран вид представят основните елементи за прилагането на стратегията, за да се постигне предварително начертаната цел. Ефективният контролен списък (Knight, 2018) отговаря на следните критерии:

- Краткост: съдържа между пет и девет елемента (айтема);
- Фокусираност: описва само най-важните стъпки;
- Яснота: точен изказ;

- Практичност: лесно за изпълнение и по темата;
- Стегнатост: събира се на една страница;
- Прегледност: лесно се чете без разсейващи цветове и шрифтове.

По отношение на различните форми на демонстрация (моделиране) с прякото участие на наставника и наставявания е препоръчително да се работи с предварително уточнен сценарий и разпределение на ролите. Важно в целия процес е да се отчита, че целта е наставяваният да разбере дадена стратегия и да може да я прилага на практика. В тази връзка е препоръчително при демонстрация от страна на наставника, това моделиране да не обхваща цял урок, а да е изцяло фокусирано върху дадената стратегия. Така ще се избегне риска по-доброто представяне на наставника в този процес да създаде усещане у наставявания учител за несправяне или някаква форма на неумение, което да демотивира бъдещото професионално развитие.

Фаза 4 – Прилагане

Във фазата на прилагане, наставяваният предприема действия за прилагане на наученото в предходните фази. Това е най-предизвикателната част от процеса на наставничеството, тъй като изисква реални действия на подобрене в преподавателската практика. Към този момент наставяваният се намира по-скоро в комфортната зона на водене на разговори с наставника и наблюдение на демонстрация на дадена стратегия. Сега настъпва моментът от прилагане в класната стая.

Основният въпрос, който е в основата на комуникацията между наставник и наставяван в тази фаза е „Постигната ли е първоначалната цел?“ (Knight, 2018). В таблица 3 се обобщават възможни последващи въпроси (сценарии за развитие) в процеса по наставничество в зависимост от отговора на посочения въпрос.

Таблица 3 – Ключови въпроси за определяне посоката на подобрение

Постигната ли е първоначалната цел?	
ДА	НЕ
<p><i>Искаш ли да:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • продължим по посока усъвършенстване на твоята практика по отношение на използването на стратегията или поддържане на резултата от целта? • изберем нова цел? • направим почивка в нашето взаимоотношение? 	<p><i>Искаш ли да:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • променим целта? • променим начина, по който измерваш придвижването към целта? • продължим с прилагането на стратегията, такава каквато е? • направим преглед на начина, по който използваш стратегията? • изберем нова стратегия?

Наставникът може да използва четири основни стъпки като рамка на организиране на сесиите в тази фаза:

- В първата стъпка се потвърждава *посоката на развитие*. Наставниците използват въпроси, с които установяват, че разговорът е фокусиран върху това, което е истински важно за дадения учител. Примерни въпроси: Върху какво искаш да се фокусираме днес? Кое в този момент е най-важно за теб и искаш да е в центъра на нашия разговор?
- Във втората стъпка се прави *преглед на постигнатото*. Наставникът преглежда събраните данни и задава въпроси, с които подпомага учителя да установи доколко

се доближава до изпълнението на дадена цел. Примерни въпроси: Какво се случи добре? Какво научи? Какво те изненада? Какви препятствия имаш пред себе си?

- В трета стъпка се поставя акцент върху *формулирането на подобрения*. В партньорство, наставникът и наставляваният идентифицират, какво трябва да се промени (ако е необходимо), за да се постигне целта. Примерни въпроси: Искаш ли да продължиш с използването на тази стратегия в сегашния ѝ вид? Искаш ли да преразгледаме начина, по който използваш тази стратегия? Искаш ли да избереш друга стратегия? Искаш ли да променим начина, по който измерваш напредъка си спрямо дадена цел? Искаш ли да променим целта?
- В четвъртата фаза се планират *следващите стъпки*, като кога ще е следващата среща, какви действия ще осъществи наставлявания до следващата среща, кога ще се случат тези дейности и др. Примерни въпроси: Кога ще се срещнем? Какви задачи следва да се изпълнят преди да се срещнем? Кога ще бъдат изпълнени тези задачи? Кой ще ги изпълни? По скала от 1 до 5, колко си отдаден на постигането на тази цел сега?

Посочените примерни въпроси са представени за ориентир. Всеки наставник следва да ориентира процеса на работа спрямо конкретния педагогически специалист и изведените индивидуални предизвикателства и цели.

Глава 4 – Прилагане на наставничество в професионалното развитие на педагогическите специалисти от България, Румъния и Сърбия

Текущо състояние на системите за професионално развитие на педагогически специалисти в България, Румъния и Сърбия

България

В българската образователна система е нормативно определена стройна система за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти за непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване, за кариерно развитие и успешна реализация чрез периодично актуализиране и допълване на знанията, уменията и компетентностите:

- по учебни програми за съответния учебен предмет или програмни системи;
- по професионалния профил на педагогическия специалист;
- за развитие на умения за преподаване по ключовите компетентности;
- за познаване и прилагане на иновативни подходи в образователния процес;
- за кариерно ориентиране и консултиране на учениците;
- за организационни и консултативни умения;
- за управление на институцията и работа със заинтересовани страни;
- за участие в проучвания, изследователска и творческа дейност;
- за придобиване на по-висока професионално-квалификационна степен;
- за придобиване на нова или допълнителна професионална квалификация или специализация (Наредба 15, 2019).

Организационните форми за повишаване на квалификацията на учителите са:

- за продължаващата квалификация:
 - a) курсове, семинари, тренинги, школи, практикуми, лектории, уебинари;

б) специализации, свързани с методическата, педагогическата, психологическата подготовка на педагогическите специалисти, с конкретна предметна област или с управление на образованието;

в) професионално-педагогическа специализация по чл. 60, ал. 1, т. 2;

г) майсторски клас като интерактивна форма на обучение на учители-новатори чрез представяне на педагогическите им постижения, споделяне на положителен професионален опит, обсъждане на актуални тенденции и прилагане на иновативни технологии и практики;

д) форуми (научно-практически конференции, пленери, кръгли маси) за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения;

- за вътрешноинституционалната квалификация:

а) лектории, вътрешноинституционални дискуссионни форуми;

б) открити практики, методическо подпомагане, презентации на творчески проекти;

в) резултати и анализи на проведени педагогически изследвания и постижения;

г) споделяне на иновативни практики.

Според проучване на Световната банка от 2009г. „системата за професионално образование и обучение в България остава нереструктурирана и има опасения по отношение на качеството и уместността, с малко официални канали за комуникация с пазара на труда (World Bank, 2009). В Пътна карта на политиките за учители представена от Световната банка през 2021г. се отправят препоръки за преразглеждане на настоящия подход за продължаваща квалификация. Сред основните препоръки се очертава прилагането на интегриран подход, при който се осъществява системно прилагане на съществуващите форми и методи за повишаване на квалификацията, сред които се включва и наставничеството. Наставничеството се разглежда като елемент от въвеждането на начинаещите учители, която включва и последващо наблюдение, свързано с провеждането на образователния процес в

класната стая. Липсата на обща рамка за предоставяне на наставничество води до възникването на различни практики по места. Въздействието на прилаганите подходи на наставничество може да се подобри от възприемането на обща рамка от критерии и фази за изпълнение (Световна Банка, 2021).

Румъния

Първоначалното обучение на учители за всички преподавателски позиции в Румъния се основава както на едновременен модел – което означава, че образованието и обучението в дадената специализация се комбинира с образованието и обучението за учителска кариера, а също и на последователен модел - което означава, че образованието и обучението за преподавателска кариера се реализира след обучението по специалността (Евридика, 2022). Въпреки това, за някои преподавателски позиции се изисква допълнително професионално обучение, което може да се счита за част от първоначалното обучение, но всъщност се завършва след завършване на необходимото образователно ниво (напр. специално обучение за преподавателски позиции в специално образование, завършване на докторантура за преподавател, доцент и професор във висше образование и др.).

За учителите първоначалното обучение, предоставено в рамките на формалното образование, се завършва с година на въвеждане, провеждана в училищна организация, обикновено под координацията на наставник за въвеждане с продължителност най-малко 1 година. По време на периода на въвеждане дебютиращите учители се наемат на базата на трудови договори, идентични с тези за пълноценните учители, съдържащи същите отговорности, права и задължения (включително учебна норма, заплата и др.). Въвеждащият период има важен подкрепящ и надзорен характер, както и окончателна официална оценка – изпитът за потвърждение, че учителят може заеме съответното работно място. Едва след преминаване на изпита за потвърждение на работното място, учителите влизат в професионалния си живот като напълно равностойни на останалите. Лицата, които не

издържат изпита при условията, определени от закона, не могат да работят като квалифицирани преподаватели.

След потвърдението на работното място, по-нататъшното професионално развитие на преподавателите в училищното образование е двуетапен процес. Всеки етап се осъществява чрез специфични оценки и води до сертифициране на по-висока професионална степен. Професионалните степени, които могат да се получат от работещите учители, са в следния ред: дидактическо ниво II и дидактическо ниво I. Професионалните степени се възнаграждат с по-високи заплати за една и съща преподавателска длъжност, ниво на първоначално обучение и стаж, и дават право на притежателя да се конкурира за управленски или ръководни и контролни позиции (Eurydice, 2022) .

Обучението без откъсване от работа е право на учителите. Образователните институции трябва да осигурят всички необходими условия за участие на учителите в програми за повишаване на квалификацията. В същото време законодателството гласи, че преподавателският състав, както и ръководният и контролният персонал в училищното образование са длъжни да участват периодично в програми за продължаващо обучение, така че да се натрупват на всеки 5 години минимум 90 прехвърляеми професионални кредита.

За преподавателския, управленския, ръководния и контролния персонал продължаващото обучение е право и задължение. Непрекъснатото професионално развитие на учителите, ръководния, ръководния и контролния персонал и професионалната преквалификация се основават на професионални стандарти за учителската професия, стандарти за качество и професионални компетенции (Евридика, 2022 г.) .

Непрекъснато професионално развитие на учителите се постига съобразно развитието в областта на образованието и професионалната подготовка, включително по отношение на националната учебна програма, и съобразно личните интереси и потребности от развитие. Кариерното развитие се осъществява чрез 2-ра

преподавателска степен и 1-ва преподавателска степен и чрез сертификационни изпити за различни нива на компетентност.

Изпитните теми, библиографията и редът за организиране и провеждане на изпитите за придобиване на преподавателски степени се регламентират с методика, разработена от Министерството на образованието. Съгласно Методиката за непрекъснато професионално развитие на учителите в училищното образование (чл. 4), непрекъснатото обучение се осъществява основно чрез:

- програми и дейности за усъвършенстване на научната, психолого-педагогическата и педагогическата подготовка;
- програми за обучение в областта на управлението, насочването и оценката на образованието;
- курсове за обучение и полагане на изпити за придобиване на дидактически степени II и I;
- професионални програми за преквалификация.

Непрекъснатото обучение на учителите се основава на компетентностния подход. Нивото на компетентност, обхванато от програмите и дейностите за продължаващо обучение/развитие, се оценява според:

- способността на учителя да мобилизира, комбинира и използва автономно знанията, уменията и общите и професионални компетенции в съответствие с разнообразните изисквания на специфичния контекст, ситуация или проблем ;
- способността на учителя да се справя с промени, сложни и непредвидими ситуации.

Наставничеството при професионалното развитие на учителите е предвидено в Закона за образованието, но се прилага спорадично в някои училища. Наскоро Министерството на образованието участва в програма за обществена политика на Европейския съюз с пилотна менторска програма, насочена към начинаещи учители. Програмата се осъществява в сътрудничество с 16 партньорски организации от 6

държави-членки на ЕС и е част от международния проект NEST – Подкрепа и обучение за начинаещи учители, финансиран от Еразъм+, подприоритет 3 – „Подкрепа за реформа на публичната политика“. NEST допринася за създаването на нови адаптивни менторски практики за начинаещи учители. Целта на NEST е да внедри система за обучение на наставници, съответно да оцени ефектите от този вид обучение върху ментори и начинаещи учители, работещи в училища в неравностойно положение в Румъния (Проект NEST, 2022 г.).

Друга инициатива, стартирана през 2016 г. от Университета в Букурещ (Факултет по психология и образователни науки), е магистърската програма „Наставничество в образованието“, която е възможност за продължаване на процеса на професионализация в преподавателската кариера. Програмата има за цел да обучава учители със задълбочена научна подготовка, съчетана с много добра психологическа, методическа и управленска подготовка. Магистърската програма „Наставничество в образованието“ има за цел да допринесе за процеса на разработване и консолидиране на националната система за обучение за следните категории ментори: ментори на начинаещи учители, ментори на стажове, ментори по професионална/педагогическа практика (Университет в Букурещ, 2021 г.).

Сърбия

Най-често срещаните форми на непрекъснато професионално развитие на учителите (CPD) в Сърбия са семинари, организирани от различни доставчици, акредитирани за три години от Института за развитие на образованието. Всички семинари са разделени по области, обявени за важни за този период, с обявени области на приоритети и компетенции, които възнамеряват да развиват. Всеки преподавател и сътрудник има задължението да изготвя лично портфолио и да се грижи за личното си професионално развитие. Всеки училищен директор също има задължението да позволи на учителя да реализира плана си, както и да предложи форми за продължаващо професионално развитие в училище .

Според скорошно проучване на Eurydice, учителите и предучилищните учители в Сърбия, които работят на пълен работен ден, трябва да завършат 68 часа различни видове продължаваща квалификация всяка година и тези часове се отчитат като платени работни часове. В рамките на този брой часове 24 часа трябва да бъдат посветени на завършването на одобрени квалификационни програми извън училището. Останалата част се изразходва за програми за вътрешна квалификация (Eurydice Serbia, 2022).

Процесът на оценяване на работата на учителите в класната стая се организира от училищен екип – директор или заместник, психолог, педагог. Те обявяват, че участват в класове и наблюдават представянето на учителя. След това обсъждат различни аспекти на урока и правят предложения. Тази дейност се реализира поне веднъж в учебната година. Анализират са няколко аспекта като основната цел на урока, използваните методи, активността на учениците и мотивацията на учениците. Това е нещо обичайно в училището и има голям принос за подобряване на качеството на преподаване.

Стратегията за развитие на образованието в Република Сърбия до 2030 г. подчертава необходимостта от подобряване както на първоначалното, така и на непрекъснатото професионално развитие на учителите. Ролята на наставника е изтъкната като ключова в процеса на обучение на бъдещи учители (Стратегия за образование, Сърбия, 2021 г.).

Анализ на резултатите от пилотно изследване на теоретико-практически модел за професионално развитие на педагогическите специалисти

Цели и методология на изследване

В рамките на изпълнението на проект „Pro Teach” се реализира прилагане на предложения модел за развитие на педагогически специалисти в реална работна среда. Целта на изследването е да се установи степента на необходимост и полезност на наставнически подход, който да е насочен, както към начинаещи, така и към педагогически специалисти с опит.

Изследването включва следните ключови фази:

- Обучение на пилотна група от 12 учители-наставници от България, Сърбия и Румъния в прилагането на модела (Януари 2022г. – Март 2022г.). Обучението следва единна рамка, която включва използването на наръчник за ментора, който е синтезирана версия на описания в детайли теоретико-практически модел в настоящата публикация. Наръчникът е разработен, за да отрази необходимостта от практически насочен и ясен ориентир за наставника при бъдещото провеждане на менторски сесии с педагогически специалисти (Приложение 3).
- Провеждане на менторски сесии с педагогически специалисти от България, Сърбия и Румъния (Март 2022г. – Май 2022г.). По първоначален план обучените учители-наставници следва да проведат менторски процес с 20 учители от всяка страна (общо: 60). В края на процеса, учителите-наставници предоставят доклад по общ образец (Приложение 4).
- Оценка на резултатите от практическото приложение. Изследователският екип от българска страна извършва анализ на предоставените доклади на наставници от всички страни.

Изследователски открития

Представените доклади от наставници в България, Сърбия и Румъния дават възможност да се направят наблюдения относно ефекта от модела и върху двете групи

участници (наставници и учители - участници в менторски процес). Следва да се отбележи, че информацията е предоставена от самите наставници, което предполага субективност на предоставените данни. Въпреки риска от социално-приемливи отговори и описания, кумулативната картина от всички доклади, представящи опитности от три образователни системи дава възможност за осмисляне на въздействието от приложения модел.

Извадка на изследването

В изследването на предложения теоретико-практически модел за професионално развитие се включват 20 педагогически специалисти и наставници от България, 24 от Сърбия и 20 от Румъния (общо – 64).

България

В географски план участниците от България са основно от малки населени места (градове с население под 50 хил. жители и села). 60% от педагогическите специалисти и техните наставници преподават в прогимназиален и гимназиален етап. По отношение на предметните области е налице многообразие (от учители в начален етап до преподаватели по руски език, български език и литература, история, немски език, философия). Прави впечатление, че участниците са предимно представители на хуманитарни науки. Съотношението жени – мъже е в полза на дамите (70:30).

Педагогическите специалисти, които ползват услугите на наставник са предимно професионалисти в началото на техния педагогически опит. Мнозинството от участници декларират педагогически опит от 1 до 5 години като най-многобройна е групата на учители, които са в първата година от техния кариерен път като преподаватели.

При наставниците се наблюдава продължителен педагогически стаж, вариращ от 12 до 33 години. Прави впечатление, че в групата на наставниците има и колега, който има няколко години стаж в професията, но успява да работи с най-голям брой педагогически специалисти. По отношение на предходен опит с наставничество и в

двете групи (педагогически специалисти и наставници) се наблюдава липса на такъв опит. Само един участник заявява, че е практикувал наставничество.

Сърбия

В географски план участниците от Сърбия представят различни населени места (столица, град над 50 хил. жители, малки населени места). Налице е балансирано представяне на всички образователни етапи, с лек превес на гимназиалния. По отношение на предметните области се наблюдава разнообразие като за разлика от профила на участниците в България, сред обхванатите сръбски педагогически специалисти има и преподаватели по точни науки, включително бизнес и икономика. В пилотирането се включват само трима мъже.

По отношение на възрастовата структура на участниците се наблюдава пъстра картина в сравнение с пилотната фаза в България. Наставничество ползват, както колеги с малко години педагогически опит, така и опитни колеги.

При наставниците се наблюдава продължителен педагогически стаж, както и предходен опит в предоставянето на различни форми на професионална подкрепа на педагогическите специалисти.

Румъния

В географски план участниците от Румъния са основно от образователни организации от столичния град Букурещ. Педагогическите специалисти, които ползват услугите на наставник са предимно професионалисти в началото на техния педагогически опит – в първата година от тяхната професионална практика или най-много във втората година от тяхното първо назначаване в образователна организация.

Наставниците представляват балансирано начален и гимназиален етап. По отношение на предметните области в гимназиален етап са обхванати румънски език и история. Прави впечатление, че подобно на профила на участниците в България и тук са предимно представители на хуманитарни науки и преобладават жените професионалисти.

При наставниците се наблюдава наличието на дългогодишен педагогически опит (от 11 до 23 години в професията) и наличието на допълнителни характеристики, които са регламентирани в нормативната база. Те са действащи учители, които притежават първа дидактическа степен (най-висока квалификационна степен, равностепенна на докторска степен във висшето образование), преминали са поне един курс за повишаване на квалификация през последните пет години и имат атестация „много добър“ за последните пет години.

Тематичен фокус на процеса по наставничество

България

Българските учители поставят различни теми по време на процеса на наставничество. В обобщен план основните тематични направления, които се разглеждат по време на пилотната фаза, могат да бъдат представени, както следва:

- Мотивация за бъдещо професионално и личностно развитие;
- Планиране на уроци и годишно разпределение;
- Оценяване на постиженията на учениците;
- Подготовка на допълнителни учебни материали (вкл. тестове и работни листове);
- Прилагане на нови методи на преподаване, съобразени с възрастовите особености на учениците (да се ограничат прекъсванията по време на учебния час; да се ограничи времето на говорене на учителя и съответно да се повиши това на учениците; да се повиши ангажираността на учениците; да се повиши времето за преподаване, като се намали времето за непедagogическа работа; да се повиши индексът на истинското учене);
- Събиране на обратна връзка от учениците (какво правят учениците по различен начин, ако урокът е достигнала високо ниво на качество; как се измерва промяната, дали е постигната целта на урока и какви методи и стратегии се използват, за да се постигне тази цел);
- Работа с деца със специални образователни потребности.

Сърбия

В процеса на наставничество с педагогически специалисти от Сърбия се наблюдава разнообразие от темите, които се поставят пред наставника. За някои учители фокусът е върху конкретни цели и образователни резултати, които искат да постигнат за своите ученици. При други фокусът е върху конкретни методи на обучение или взаимодействие с други колеги. Сред повтарящите се теми са:

- Развитие на креативни и комуникационни умения на учениците, включително и критическо мислене;
- Прилагане на индивидуализиран подход към преподаването;
- Въвеждане на интердисциплинарен подход на работа (междупредметно сътрудничество);
- Развитие на учителска саморефлексия;
- Използване на дигитални технологии в преподаването.

Румъния

В процеса на наставничество с педагогически специалисти от Румъния се наблюдава разнообразие от темите, които са засегнати. Темите са формулирани по време на първоначална информационна (опознавателна) среща с менторите и последващо наблюдение на уроци от менторите. Сред основните маркирани теми са:

- Прилагане на модерни образователни стратегии (заместване на лекции с активно учене; учене със собствен ход; учене в група през ситуации на сътрудничество и др.);
- Прилагане на индивидуализиран подход към преподаването;
- Текущо оценяване на напредъка на учениците;
- Използване на дигитални технологии в преподаването.

Резултати и удовлетвореност на педагогическите специалисти и наставниците

България

Всички участници в пилотната фаза изразяват своята удовлетвореност от преминатия процес. За педагогическите специалисти полезността от взаимодействието с наставника е многопластова и в обобщен план може да се изрази с повишаване на професионалното самочувствие и мотивация за самоусъвършенстване.

Мнозинството от участниците споделят, че дори и в краткия период на наставничеството, ефектът върху учениците е забележим като основно се свързва с подобряване на тяхната ангажираност. Учителите са насърчени да обогатяват своите методи на обучение и да търсят допълнителни ресурси за развитие на своята практика. По отношение на една от хоризонталните теми, свързани с планиране на урок, се стига до осъзнаването, че доброто планиране създава увереност, но и позволява гъвкавост, която се изисква при индивидуализирания подход на преподаване.

Удовлетвореността на българските наставници е висока. Всички наставници споделят, че това, което ги мотивира да работят за професионалното развитие на своите колеги е възможността да споделят натрупания опит и да видят приемственост. Същевременно наставничеството предоставя възможност за собственото им кариерно израстване и развитие.

Наставниците изразяват удовлетвореност от стъпките предложени в настоящия теоретико-практически модел за професионално развитие. Предложеният модел дава добра ориентация относно организацията на работа и стъпките, които трябва да се преминат, за да се установи както атмосфера на взаимно доверие между ментор и наставник, така и модел, който да бъде следван в процеса на овладяването от младия учител на особеностите на учителската професия.

Сърбия

Въпреки краткия период на наставничество (до 2 месеца), в който участват учителите от пилотната група резултатите според събраната обратна връзка са позитивни.

Педагогическите специалисти изразяват своята висока удовлетвореност от процеса. Това е и обратната връзка от самите ментори.

Сред изразените мнения за преминатия наставнически процес се подчертава осъзнаването, че менторството има силно окуражаващ характер за учителите по посока на развитие на техните практики за рефлексия относно техните способности да работят за успеха на своите ученици. Учителите получават възможност да установят своите области за подобрения и да предприемат стъпки за развитие.

Част от участниците стартират процеса със скептицизъм дали е възможно постигане на резултати за такъв кратък период, но в края на процеса същите заявяват, че са доволни от взаимодействието със своя наставник.

Учителите заявяват, че процесът на менторство ги е подкрепил в осъществяването на набелязаните цели. В случаите, когато изпълнението е частично, те заявяват, че процесът е засилил тяхната мотивация да се усъвършенстват и търсят дългосрочни форми на сътрудничество с колеги.

Процесът на менторство насърчава учителите да приемат наставничество като сътрудничество и възможност за развитие. Като следваща стъпка, наставничеството създава условия за педагогическите специалисти да приемат идеята за съвместен преглед и самооценка на тяхната дейност.

От своя страна наставниците в процеса заявяват също висока удовлетвореност от възможността да подкрепят професионалното развитие на колегите чрез съвместно определяне на нуждите за развитие и професионален обмен по набелязаните теми.

Румъния

Учителите, включени в наставнически процес, заявяват своята удовлетвореност от взаимодействието с наставник. Сред основните очертани от тях ползи, могат да се отбележат предоставянето на практически съвети и подкрепа от менторите в намирането на „решения“ на проблемите, които срещат в своята преподавателска

дейност. Наставничеството им осигурява достъп до ресурси и възможност за обсъждане на различни въпроси, които са неясни за начинаещите учители.

В резултат на участието си в наставнически процес, учителите повишават своето самочувствие и самоувереност, подобряват своите комуникативни умения и педагогически способности.

Наставниците също заявяват своята удовлетвореност от участието си в наставничество с педагогически специалисти. Сред основните резултати и ползи в ролята на ментор могат да се очертаят следните:

- Развитие на коучинг умения, умения за консултиране, умения за слушане;
- Създаване на собствен образ като ментор;
- Разработване и практикуване на индивидуален стил на лидерство;
- Укрепване на самочувствието, самореализация и развитие на меки умения чрез участие в менторския процес;
- Обмен на информация, техники на преподаване и предоставяне на обратна връзка.

Препоръки за развитие на модела за професионално развитие

България

Участниците в пилотната фаза от прилагането на настоящия модел предлагат различни идеи за развитието му в образователната система. Сред основните препоръки могат да се очертаят следните:

- Във всяко училище да има действащ наставник, който да прилага модела, като менторът следва да притежава поне 5-годишен опит като учител.
- Да се развиват групови форми на наставничество, в които наставникът провежда групови сесии с включени учители.
- В наръчника за наставника да се предвидят допълнителни ресурси, свързани със спецификата на различните предмети и възрастови групи.
- Моделът да се използва не само при новопостъпили учители, а и при учители, които срещат трудности в работата, въпреки по-дългия си стаж.
- Училищните ръководства следва да изградят адаптивна система на вътрешно училищно сътрудничество за взаимопомощ и наставничество.
- Внедряването на модел следва да се подкрепи от разработването на демонстрационни видеоматериали от прилагането му за по-добър ориентир на бъдещите наставници.
- Моделът следва да се популяризира сред по-широката професионална общност чрез различни форуми за споделяне на добри практики и опит.
- Моделът е необходимо да се прилага за по-дълъг период от пилотната фаза / 1 -2 години/.

Сърбия

Участниците в пилотната фаза от Сърбия потвърждават част от изведените от българските учители препоръки като нуждата от по-продължителен процес на наставничество от една година. Сред другите препоръки могат да се очертаят:

- Наставничеството следва да се въведе като официална форма на професионално развитие (квалификация).
- Следва да се предвиди конкретно време за включване в тази форма в рамките на работната седмица.
- Организиране на курсове за учители, които искат да работят като наставници.
- По отношение на самия процес на наставничество е важно менторите да се придържат максимално към подход ориентиран към силните страни на колегите, с които работят.

Румъния

Педагогическите специалисти от Румъния изразяват съгласие с препоръката за продължително наставничество от една година, което да стъпва на план за професионално развитие, синхронизиран с ръководството на училището. Също така, планирането на време в рамките на ежедневната дейност на учители и директори за наставничество.

По отношение на формите за наставничество, румънските колеги предлагат комбиниран подход между индивидуални и групови сесии, което позволява разглеждането на различни професионални теми, както и споделянето на опит.

Изследователски изводи

Изведените наблюдения от проведената пилотна фаза на модела в България, Сърбия и Румъния позволява да се направи заключението, че наставническият модел, предложен от европейския проект „ProTeach“, може да намери приложение в училищна среда и да доведе до положителни резултати в професионалното развитие на педагогическите специалисти.

Постигането на по-устойчиви резултати изисква внедряването на модела като официална форма за вътрешна квалификация, за която има регламентиране време и ресурси в рамките на официалното работно време. При осъществяването на модела може да се експериментира с различни форми на индивидуална и групова работа, фокусирани върху по-високи постижения на учениците.

Осигуряването на високо качество на наставничество изисква въвеждане на специализирани курсове за ментори, които да се подкрепени от съответните учебни материали (наръчник за наставника, видео демонстрации на индивидуални и групови форми на наставничество, специфични ресурси по предметни области).

Исползвана литература

1. An, H., Kim, S., Kim, B. Teacher perspectives on online collaborative learning: Factors perceived as facilitating and impeding successful online group work. - *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1), 2008
2. Barni D, Danioni F and Benevene P (2019) Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Front. Psychol.* 10:1645. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01645
3. Beck, Cl. *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*, 2007 http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM
4. Bergmark, U. Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. - *Professional Development in Education*, 2, 2020 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2020.1827011>
5. Boyd, E. and Fales, A., 1983. Reflective Learning: Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), pp.99-117.
6. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *J. Sch. Psychol.* 44, 473–490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
7. Daniel, J. *Education in a New Postmodern World* ., 2002.
8. Eby, M.A. Understanding professional development. In A. Brechin, H. Brown and M.A. Eby(eds.) *Critical practice in health and social care*. London: Sage. 2000
9. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, 2017.
10. *European Mentoring and Coaching Council*, official website, available at: https://www.emccouncil.org/about_emcc/
11. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
12. Guskey, T. R. (2002), *Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development*, <https://www.ascd.org/el/articles/does-it-make-a-difference-evaluating-professional-development>
13. Knight, J. *Focus on Teaching: Using Video for High-impact instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2014
14. Knight, J. *Impact Cycle – What Should Instructional Coaches Do to Foster Powerful Improvements in Teaching*. Corwin, 2018
15. Knight, J. *Unmistakable Impact: A Partnership Approach for Dramatically Improving Instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2011

16. Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
17. Mitra, S. Children and the Internet: Learning in the Times to Come. - *Journal of Learning for Development*, Vol. 7, No. 2020
18. Murawski, W., H. Swanson. A Meta-Analysis of Co-Teaching Research.- *Remedial and Special Education* 22(5):, 2001.
19. OECD Teachers' Professional Learning (TPL) Study Design and Implementation Plan.OECD, 2019
20. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2020. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
21. Pengelley, J. and P., Jane. School in the cloud, feet on the ground: Language learning with SOLE, *English Australia Journal* vol. 32 Issue 2, 2017
22. *Professional Learning & Development - inspirational teachers for the future*. Cambridge University Press, 2020. <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/professional-learning-development>.
23. Redecker, C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education*, august, John Wiley & Sons Ltd. 2019. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
24. Rogers, J. *Coaching skills: A handbook*. New York, NY: Open University Press, 2016
25. Showers, B., & Joyce, B.. The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16, 1996
26. Siemens, George. Connectivism: A learning Theory for the Digital Age, *International Journal of instructional technology & distance learning*, January 2005, Vol. 2, No 1,
27. *Teacher Education for Inclusion - PROFILE OF INCLUSIVE TEACHERS*, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, ISBN (Electronic): 978-87-7110-337-3, available at: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
28. Timperley, H. (2009) *Teacher professional learning and development*, Educational Practices Series, available at www.educationcounts.govt.nz/themes/BES.
29. Wen-Ling, Sh., Chun-Yen Tsai. Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses - *Australasian Journal of Educational Technology*, 2017.

30. Wilson, C. Best Practice in Performance Coaching: A Handbook for Leaders, Coaches, HR Professionals and Organizations, Kogan Page Publishers, 2011
31. World Bank. 2009. Bulgaria: Improving the Quality and Relevance of Education for All. Washington, DC. © World Bank.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/12542>
32. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
33. Zucker, A. and R. Kozma. The virtual high school: Teaching generation V, Teachers College Press, New York, 2003.
34. Атанасова, М. Обучение е развитие на човешките ресурси в организациите - теория и практика. Авангард Прима, София, 2015.
35. Василев, В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката, изд. „Макрос“, Пловдив, 2006
36. Господинов, Д. Компетентностите на училищните организации.- Педагогика, 5, 2005
37. Гюрова, В., Р., Гьорева. Продължаващата квалификация на педагогическите кадри като критерий и фактор за качество на образованието.- Е-списание „Педагогически форум“, брой 2, 2019.
38. Закон за изменение и допълнение на Закона за предучилищното и училищното образование. - ДВ, бр.82, 2020
39. Наредба No 15 За статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. – ДВ, бр. 61, 2019 г.
40. Наредба за изменение и допълнение на Наредба No 10 от 2016 г. за организация на дейностите в училищното образование – ДВ., бр.85, 2020
41. Наредба за изменение и допълнение на Наредба No 15 от 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. – ДВ, бр. 101, 2020 г.
42. Наредба за изменение и допълнение на Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител". - ДВ, бр. 10, 2021 г.
43. Насоки за работата на системата на училищното образование през учебната 2020-2021 година в условията на COVID-19. МОН, 2020
44. Уитмор, Дж. (2012). Коучинг за високи постижения. НЛП България

45. Авторски колектив, Световна Банка. Бългaрия: Пътна карта на политиките за учители Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС, 2021 г., https://mon.bg/upload/28839/BG-19BG04_Roadmap_301121.pdf
46. Onlajn i hidbridno učenje – dugoročna stremljenja i kratkoročne smernice, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd, juni 2021.
47. Okvir za procenu kapaciteta osnovnih i srednjih škola za organizovanje obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredni rad sa učenicima, ZVKOV, Beograd, juli 2020.
48. Okvir digitalnih kompetencija – nastavnik za digitalno doba, Ministarstvo prosvete, 2019.
49. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS 88/2017, Beograd, 2017.
50. Pravilnik o stručnom usavršavanju nastavnika i stručnih saradnika, Službeni glasnik 48/18, Beograd, 2018.
51. Digitalna podrška za primenu IKT u nastavi, Zavod za unapređivanja obrazovanja i vaspitanja, Beograd.
52. “Digitalna učionica”, IV krug online obuka, juni – juli 2021, Beograd
53. Posebni kolektivni ugovor za zaposlene u osnovnim i srednjim školama i domovima učenika, Službeni glasnik, Beograd, 2018.
54. VET teachers’ access to professional development needs improvement, European Training Foundation, Torino, May 2021.
55. Beara, M, European Training Foundation, Continuing professional development for vocational teachers and principals in Serbia 2018, Turin, 2019.
56. Beara, M. and Petrovic, D., Study on teacher education and training (continuing professional development) needs analysis systems in South Eastern Europe, ERISSE, Belgrade, 2020.
57. Eurydice, Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education – Romania, 2022, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_en
58. Eurydice, Teachers and education staff – Romania, 2022, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-63_en
59. NEST Project – Novice Educators Support and Training, 2022, <https://projectnest.eu/index.php/about/>

60. University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences. Master's degree Programme "Mentoring in Education", 2021-2022, <https://unibuc.ro/studii/programe-de-studii/master/>
61. Eurydice Serbia, Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education, 2022, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-63_en
62. National Strategy for Development of Education by 2030 of Republic of Serbia, 2021, <https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/09/SROVRS-2030-1.pdf>

Приложение 1 – Основни характеристики на Образованието 4.0

Образованието 4.0 включва:

- Гъвкаво учебно съдържание и интегративни учебни програми – “феномено-базирано” обучение.
- Персонализирано обучение – индивидуално профилиране и е-обучение.
- Смесено обучение и ефективно използване на ИКТ (ICT) в обучението, изградено на „училище в облака“ (Pengelley, 2017).
- Широко прилагане на компетентностния подход - приоритетно насочен към цели, свързани с мотивацията и развитието на индивидуалността на ученика.
- Интердисциплинарност в обучението - интегрирането на знания, умения и отношения от една предметна област в друга.
- Акцент върху практическата стойност и полезността на знанията – учене чрез правене, разширяване на практическата подготовка.
- Стимулиране на креативността, творчеството и иновативността в образователния процес.
- Проблемно базирано обучение - пренос за решаване на задачи в различни нестандартни ситуации.
- Използване на интерактивни методи на обучение – проектно-базирано обучение.
- Смыслено използване на технологиите в образованието – широко навлизане на модел 1:1 и облачните технологии в обучението от разстояние в електронна среда.
- Колаборативното обучение и екипна работа на учениците.
- Развитие на приобщаващата училищна среда.
- Постоянно търсене на нови форми и видове обучение (мобилни устройства, интернет на нещата, изкуствен интелект).
- Позитивното образование - развитие на силните страни на характера и благополучие и щастие на ученика (Norrish, Williams, O’Connor, Robinson, 2015).

- Промяна на системата за организация на обучението – смяна на класно-урочната система с система на групово /тимово/ обучение, учене навсякъде по всяко време, самоорганизирано обучение.
- Промяна при оценяването –по-широко прилагане на формиращо и автентично оценяване, портфолио на ученика.
- Учениците от Z поколението или Нет-поколението са "закърмени" и израснали с информационните технологии - представителите на това поколение мислят, търсят информация и учат по различен начин в сравнение с предходните поколения ученици.
- Учениците се формират триизмерно - като осъществяващи контакти (connectors), творци (creator) и конструктивисти (constructivists) - ползващи, но и създаващи знания и собствена информация.

Приложение 2 – Подходи и методи за събиране на данни за образователния процес

Събирането на данни е ключов елемент в наставничеството. Наставниците събират данни, за да помогнат на учителите да получат по-ясна картина на реалността, да подкрепят процеса по целеполагане, и процеса по преглед на напредъка към постигането на цели. Данните са своеобразна начална и крайна точка на всеки процес по наставничество. Най-ефективните данни често са данните, които се събират в резултат на видеозаписи на уроци.

За да подобрят своите практики, учителите може да искат да повишат нивото на ангажираност на своите ученици, да редуцират времето за непедagogически въпроси в клас, да променят съотношението между коригиращи и позитивни коментари по време на учебен час, а техните наставници трябва да са наясно как да обяснят как да събират различни видове данни, които ще ги подкрепят в търсенето на решение.

Настоящото приложение представя обобщение относно категории данни според цитирания по-горе модел на Найт (Knight, 2018), които наставникът може да събира в своята работа.

Ангажираност на учениците

Ангажираността е сложна и многокомпонентна концепция. В много опростен и работен вариант, може да се разглежда във връзка с нивото на внимание на учениците по време на даден учебен час. Могат да се разгледат три нива на ангажираност: автентична, стратегическа и нулева.

При автентичната ангажираност учениците са истински заинтересовани и изпълняват поставените задачи от учителя, защото ги намират за смислени или приятни. Учениците, които са стратегически ангажирани, изпълняват задачите, защото трябва, а не защото искат. Те имат желание да приключат със задачите максимално бързо, за да прекарват повече време за дейности, които те намират за по-ангажиращи. Ученици с нулева ангажираност не изпълняват задачите, които са им дадени. Те може да се

включват в странични разговори, да извършват задачи за друг клас, да четат материали, които не са свързани с дадения час, или просто да гледат през прозореца.

Отправна точка за установяване на ангажираността на учениците е провеждане на бързи, текущи замервания по време на час на т.нар. време, посветено на дадена задача (time on task). В избран момент учителят прави преглед на ангажираността на учениците като преброява, колко в този момент работят по дадената задача. Това наблюдение може да се прави през определени интервали (пример: на всеки десет минути). Този подход предоставя конкретна информация за процента ангажирани, но не дава информация за типа ангажираност (автентична/стратегическа).

Време за преподаване и време за непедагогическа работа

По време на даден учебен час учениците ще са ангажирани, както в дейности, които насърчават учене (преподаване), така и дейности от друг характер (наставяне по места, подреждане на учебни материали, проверка за присъствие, подготовка за излизане в края на часа). Колкото повече време се отделя на дейности за преподаване, толкова повече ще научават учениците.

Измерването на съотношението време за преподаване – време за други дейности дава полезна информация на учителя, колко реално време се отделя на преподаването и насочва към размисъл, как да се увеличи това време.

Индекс на истинското учене

Този показател се използва, като се умножи процентът на учениците, които изпълняват дадената задача по процента време за преподаване. Максималният резултат е 100% или 1,00.

Пример: ако в даден клас 80% (0,80) от времето е за преподаване, а 60% (0,60) от учениците са ангажирани с поставената задача, то индексът на истинското учене е 48% (0,60x0,80). Резултатът показва, че почти половината от наличния потенциал за учене не се използва.

Посоченият индекс има своите ограничения, но дава възможност за рефлексия, особено в случаите на много ниски резултати.

Време за говорене на учителя и време за говорене на ученика

Практиката от изследванията на Найт с учители, които гледат записи на свои уроци, показва тяхната изненада от това, колко време те са в ролята на говорещите и колко малко време оставят на своите ученици да говорят относно това, което учат.

Правилното съотношение за времето на говорене на учителя и учениците зависи от типа учене, който се провежда и предмета, който се изучава. Всеки учител следва сам да прецени каква е желаното състояние на показателя ученическо говорене.

Съотношение на взаимодействието (ratio of interaction)

Вниманието на учителя е ключов мотиватор за учениците. Учителите могат да научат много относно начина, по който насочват ученето, като наблюдават колко често хвалят своите ученици за подходящо поведение и колко често поправят своите ученици за неподходящо поведение.

Съотношението между моментите, които учителите показват на учениците, че ги виждат, когато правят това, което трябва да правят спрямо моментите, в които учителите поправят своите ученици се нарича съотношение на интеракцията или взаимодействието (Reinke, Herman,&Sprick, 2011; Sprick, 2010, цит. от Knight 2018).

Най-лесният начин да се установи това съотношение е да се използва карта на класната стая, която показва, кой ученик, къде е седнал (карта на местата, seating chart). Използвайки картата учителят може да отбелязва с плюс позитивните коментари или жестове, които отправя към дадения ученик и с минус моментите, когато прави коригиращи коментари. В долната част на картата учителят може да отбелязва позитивните и коригиращи коментари, които отправя към целия клас. В случаите когато урокът се записва, наблюдаващите могат да го прегледат и да проверят дали данните отбелязани в картата са коректни.

Това съотношение показва как и върху какво учителят насочва своето внимание. Когато се наблюдава този показател, наставникът изследва как и до каква степен учителите обръщат внимание на учениците и как изразяват това внимание. Най-добрата стратегия за промяна в съотношението е да се увеличи позитивното внимание (увеличаване на броя на похвали). Това не означава да се изключат коригиращите коментари, но да се акцентира върху позитивните аспекти в поведението и представянето на ученика.

Ако учителите увеличат позитивното внимание, но не успеят да коригират адекватно учениците, има голяма вероятност учениците да не се държат по начина, който учителите се надяват. Създаването на култура на учене в интерес на учениците изисква от учителя да коригира учениците по последователен начин. Когато учителите не са последователни (пример, позволяват един ден водене на странични разговори и недопускането им друг ден), учениците се объркват относно какво се очаква от тях и като резултат се оплакват от несправедливост.

Поведение на учениците

Учителят основно наблюдава за поведение, което нарушава учебния процес и това може да се представи под обща категория – прекъсвания. Измерването на прекъсванията включва всеки момент, в който ученик прекъсва ученето на друг ученик или преподавателската работа на учителя. Такъв тип данни се събират посредством видео запис на урок или директно наблюдение на работата на даден клас. Тук отново може да се използва спомената по-горе карта на местата в клас, като под всеки ученик може да се отбелязват броят на реализираните прекъсвания.

Към прекъсванията може да се добавят и т.нар. неуважителни прояви, като викане, използване на неуважителен език, които също могат да се отбелязват на картата.

Учителски въпроси

Една от най-лесните и мощни походи, която учителите могат да предприемат по отношение на своето преподаване е свързана с преосмислянето на вида въпроси, които те задават.

Въпросите могат да бъдат отворени или затворени. Също така могат да бъдат въпроси, изискващи мнение или търсещи определен верен отговор.

Въпросите, изискващи мнение нямат правилен отговор. Мнението е лично и индивидуално, така че човекът който отговаря на такъв тип въпрос отговаря правилно на този въпрос само когато представя своето мнение. Пример: Какво мислиш за книга X?

Учителите обикновено задават въпроси, свързани с правилен или верен отговор, когато искат да потвърдят доколко учениците са усвоили даденото знание и доколко мога да демонстрират уменията, които са научили.

В различни образователни системи по света учителите използват класификацията на Блум за образователните цели, сортирайки въпросите в шест нива – знание, разбиране, приложение, анализ, синтез и оценка. Други използват таксономии като тази на Марцано, Ериксен, Коста и други.

С цел улеснение на процеса на наблюдение и измерване според Найт (Knight, 2018), въпросите могат да се разделят в три категории: знание (knowledge), умения (skill), големи идеи (big ideas).

Въпросите, свързани със знанията, провокират учениците да демонстрират способността си да запомнят информация.

Въпросите, свързани с умения, провокират учениците да обяснят как ще направят нещо.

Въпросите, свързани с големи идеи, насърчават учениците да говорят за теми, концепции, и съдържателни структури, които се повтарят през целия курс на обучение.

В повечето случаи в пряката преподавателска дейност учителите обикновено задават повече затворени, търсеци конкретен верен отговор въпроси, за да потвърдят, че учениците разбират представеното знание и да се осигури тяхната ангажираност.

Наставниците и учителите могат да събират данни и за това, как учениците отговарят на поставените въпроси. По-специално, колко често учениците отговарят на въпроси, кои ученици отговарят на въпроси и колко често учениците отговарят правилно на поставените въпроси.

Приложение 3 – Наръчник за учителя – ментор

Уважаеми колеги-наставници,

В рамките на следващите три месеца имате възможност да тествате с Ваши колеги (мин. 5 педагогически специалисти) менторския модел, предложен от европейския проект „ProTeach”. В настоящия документ сме се опитали да предложим примерен план от стъпки, които да следвате в работата с Вашите колеги в индивидуален или групов формат.

В края на пилотирането се надяваме да ни изпратите кратък доклад с резултатите от процеса, който да включва профил и брой участници, постигнати резултати, обратна връзка от участниците за полезността на наставничеството, както и Вашите наблюдения и изводи като наставници.

Съдържание на настоящия документ:

Стъпка 1 - Подготовка

Стъпка 2 – Провеждане на първа опознавателна/въвеждаща среща (30 мин)

Стъпка 3 – Среща за установяване на текущо състояние (60 мин)

Стъпка 4 – Среща за определяне на цели за развитие (60 мин)

Стъпка 5 – Научаване

Стъпка 6 – Прилагане

Стъпка 7 – Среща за оценка на постигнатото и последващи стъпки (60 мин)

Приложение 1 – Рамки за оценка на текущо състояние

Приложение 2 – Подходи и методи за събиране на данни за образователния процес

Стъпка 1 – Подготовка

В тази стъпка информирате своите колеги за възможността да им предоставите менторска услуга, насочена към усъвършенстване на тяхното преподаване в различни образователни среди (присъствено, онлайн и/или хибридно). В зависимост от Вашия подход може да им представите като ориентир кратка информация, че менторският процес включва няколко основни елемента:

- Серия от срещи (менторски сесии), в които поставяте цели, които искате да постигнете, набелязвате области на подобрения, очертавате стъпки за действие, обсъждате конкретни подходи и техники на преподаване и проследявате напредъка от тяхното прилагане.
- Събиране на информация относно техния подход на преподаване чрез:
 - Лично наблюдение – преподавателят сам събира информация от различни източници за нивото на неговото преподаване (резултати на учениците, видеозапис от избран момент на преподаване, обратна връзка от ученици и колеги).
 - Наблюдение от страна на ментора – това може да стане присъствено или чрез предоставен от учителя видеозапис.
- Демонстрации, свързани с методи на преподаване от страна на ментора.
- Самообучение, участие в обучения и други форми на усвояване на нови подходи на преподаване или усъвършенстване на настоящите от страна на дадения преподавател.

Менторският процес е препоръчително да е с продължително от минимум една учебна година, за да има време да се разположат всички дейности в графика на преподавателя по начин, който да не създава допълнително напрежение и същевременно да води до устойчиво развитие на компетентности.

В конкретния случай на текущата пилотната фаза тази продължителност е 3 месеца и предполага гъвкавост откъм изборът на посочените по-горе елементи.

Стъпка 2 – Провеждане на първа опознавателна/въвеждаща среща (30 мин)

Препоръчително е преди да се встъпи в истински менторски процес да се проведе кратка среща с учителя, проявяващ интерес към програмата със следните акценти:

- Учителят има възможност да разбере повече за конкретните параметри на това, което предстои.
- Наставникът има възможност да акцентира върху принципите на наставническото взаимоотношение. Това е моментът, в който се подчертава, че това е *индивидуализиран процес на професионално развитие, необвързан с оценка на представянето или атестиране на дадения учител. Процесът е конфиденциален и информацията относно различните аспекти на взаимоотношението може да се споделя от наставника само след разрешение на наставявания*. По време на тази първа среща имате възможност да изясните **основните принципи**, които наставникът следва в процеса на наставничество:
 - Равенство: и двамата участници в процеса споделят и обменят идеи и взимат решения заедно като равни. Наставникът вярва, че учителят сам по себе си допринася за взаимодействието.
 - Избор: учителят е този, който взема решенията в процеса (кои са целите, кои педагогически стратегии ще развива и т.н.). Наставникът вярва, че учителят е в позицията на правещия избор и създава подходяща атмосфера и среда за вземане на дадено решение.
 - Безопасност: разговорите с наставника следва да са открити и в дух на доверие. Учителят се чувства спокоен да изрази, какво мисли и чувства.
 - Диалог: когато хората са партньори, техните разговори протичат в диалог, при който идеите се споделят и от двете страни. Наставниците не дават съвети, а споделят възможни педагогически стратегии.

- Рефлексия: осигуряването на възможност и време за рефлексия на учителя е в основата на поддържане на висока ангажираност и качество на формулираните идеи.
 - Ориентация към действието: взаимодействието с наставника насърчава предприемането на активни стъпки и действия на двамата участници в процеса по придвижване в посока осъществяване на планираните цели.
 - За разлика от традиционни менторски и коучинг практики, поставящи наставявания в центъра на процеса, при настоящия модел отправна точка е ученикът и какво даденият учител иска неговите ученици да постигат.
- Наставникът насърчава учителя да сподели всички свои опасения и колебания относно предстоящите дейности и предоставя допълнителна информация, ако е необходимо.
 - По време на срещата се уточнява времевата рамка на взаимоотношението и конкретно първата среща, посветена на установяване на индивидуалните цели за развитие.
 - При опознавателната среща е важно да се уточни мястото на провеждане на наставническите сесии. Препоръчва се избор на място, в което няма разсейващи фактори и което предразполага дадения учител към открито споделяне на лична информация. В случай на избор на онлайн платформа за провеждане на срещи е препоръчително да се избере такава, която осигурява добра аудио и видео връзка, като участниците от двете страни се намират в тихи и уютни помещения по време на онлайн сесиите.

Стъпка 3 – Среца за установяване на текущо състояние (60 мин)

По време на тази среща се обсъждат основни въпроси като:

- Какво искате да постигнете за Вашите ученици? Какви искате да бъдат техните постижения?
- Какво се случва добре и по качествен начин във Вашата практика?
- Къде има възможност за подобрене?

В случай, че усетите за необходимо може да представите примерни рамки за самооценка на компетентности, които да подкрепят колегата в установяване на области на подобрене. Планирайте време, в което колегата да разгледа съответната рамка и това да позволи рефлексия на база горните въпроси (виж, Приложение 1 – Рамки за оценка на текущо състояние). Рамките са препоръчителни, но по-важно е да създадете условия в рамките на разговора наставляваният сам да формулира своите области за подобрене. Те могат да бъдат изпратени и като предварителна подготовка за срещата.

В случай че колегата демонстрира висока осъзнатост за това, какво иска да постигне, може да преминете към следващата стъпка, свързана с формулиране на целите.

В случай че колегата демонстрира желание да събере повече информация за отговорите на поставените въпроси, може да го насърчите към някои от следните начини за събиране на информация:

- *Видеозапис на част от урок*, изнесен от колегата. Предоставя неутрална перспектива на това, което се случва в класната стая. Има различни форми и подходи за организиране на видеозапис на урок. Учителят може да запише сам кратко видео със собствения си телефон, може да помоли самия наставник да направи това, може да помоли някой от своите ученици, или колега учител. При всички положения е от съществено значение учителят да е убеден, че записът ще се използва само и единствено за целите на професионалното развитие, които се определят в рамките на наставническия процес.

- *Обратна връзка от учениците:* събирането на мнения от страна на учениците е важен инструмент, който в повечето случаи не се използва пълноценно. Учителите могат да получат информация от своите ученици в рамките на неформални разговори, тематични интервюта, и чрез писмени въпроси и отговори и изходящи обратни връзки след приключването на даден урок. Прегледът на ученическите разработки е също начин да се придобие ясна картина за реалността.
- *Наблюдение от наставника:* въпреки че не е най-обективният начин за получаване на ясна картина за реалността, наблюдението може да е полезно, когато даденият учител не желае да има видео запис и не желае учениците да бъдат интервюирани. Важен фактор за успеха на тази дейност е провеждането на предварителен подготвителен разговор с учителя, в който да се уточнят основни параметри, правила, които да се следват по време на наблюдението от страна на наставника.

Стъпка 4 – Среща за определяне на цели за развитие (60 мин)

По време на срещата се дефинират конкретните цели за развитие, които колегата си поставя и се набелязват основните дейности за постигане на тези цели (пример: конкретна преподавателска техника или подход, които ще бъдат изследвани и усвоени; конкретен елемент от преподаването, който ще бъде променен).

За да улесните колегата във формулиране на дадена цел, може да използвате следните подкрепящи въпроси:

Въпрос:
При скала от 1 до 10, като 1 е най-лошият урок, който си имал в своята кариера, а 10 е най-добрият, на колко оценяваш урока, който обсъждаме (на база видеозаписа, на база обратна връзка от ученици и/или наблюдения на урока от наставника или...)?
Какво ти харесва в протичането на урока?
Какво следва да се промени, за да се придвижи качеството на урока по-близо до 10?

Какво ще правят твоите ученици по различен начин, ако урокът е достигнал ниво на качество 10?
Разкажи ми повече, как си представяш това развитие?
Как можем да измерим тази промяна?
Искаш ли това да е твоята цел?
Ако можеш да постигнеш тази цел, тя истински значима ли ще е за теб?
Каква стратегия на преподаване и метод можеш да използваш, за да постигнеш своята цел?
Какви са твоите следващи стъпки?

След като формулират цел(и) на база на горните въпроси, може да ги поканите да проверят дали тя съответства на следните характеристики на добрите цели:

- значима. Проверяваме с ключов въпрос: Постигането на тази цел ще доведе ли до значима промяна в живота на учениците?
- разбираема. Ключов въпрос: Целта проста, ясна и лесна за разбиране ли е?
- емоционално въздействаща. Ключов въпрос: Тази цел наистина ли е от значение за учителя?
- постижима. Ключов въпрос: Учителят идентифицирал ли е измерим очакван резултат и стратегия за постигане този резултат?
- фокусирана върху учениците. Ключов въпрос: Тази цел е по-скоро, свързана с постиженията на учениците, тяхното поведение и отношение, отколкото с учителя или дадена стратегия?

В резултат на използването на посочените въпроси имате възможност да формулирате с колегата мотивиращи цели и да идентифицирате подходяща стратегия/метод на преподаване, които ще са във фокуса на следващата стъпка или фаза (Научаване).

В зависимост от индивидуалното предизвикателство на всеки учител, при целеполагането могат само да се маркират различни опции за действие (различни стратегии, които да се изпробват) и в последващ разговор да се обсъдят и вземе решение, коя стратегия да се приложи.

Стъпка 5 – Научаване

В тази фаза наставлявания следва да усвои избраната стратегия, елемент на преподаване, който ще се усъвършенства. Процесът на научаване на стратегията може да преминава през различни формати:

- Самоорганизирано или самостоятелно учене, при което наставляваният сам търси информация и ресурси относно избраната стратегия, обсъжда резултатите с наставника, прави демонстрация на стратегията и получава обратна връзка от наставника.

- Участие в квалификационен курс или вътрешна квалификация.

- Обучение от самия наставник, при което наставникът предоставя информация за стратегията, обсъжда с наставлявания, организира демонстрация по прилагането на стратегията. Демонстрацията е още известна като процес на моделиране, при който се показва, как да се прилага стратегията. Може да се разграничат няколко варианта за нейното организиране:

- Наставникът прави демонстрация само пред дадения учител;
- Наставникът прави демонстрация в реалната класна стая на дадения учител с участието на ученици;
- Наставникът прави демонстрация в рамките на съвместно преподаване с наставлявания;
- Наставникът организира присъствие на отворен урок за наставлявания, който се провежда от друг учител с доказани умения по прилагане на избраната стратегия;

- Гледане на видеодемонстрация.

Стъпка 6 – Прилагане

В тази фаза насърчаваме колегата да предприема действия за прилагане на наученото в предходните фази. Това е най-предизвикателната част от процеса на наставничеството, тъй като изисква реални действия на подобрене в преподавателската практика. Към този момент наставляваният се намира по-скоро в комфортната зона на водене на разговори с наставника и наблюдение на демонстрация на дадена стратегия. Сега настъпва моментът от прилагане в класната стая.

Ключов въпрос тук е „**Постигната ли е първоначалната цел?**“ В зависимост от отговорите са възможни различни посоки на развитие на наставничеството, описани в долната таблица:

Постигната ли е първоначалната цел?	
ДА	НЕ
<p><i>Искаш ли да:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • продължим по посока усъвършенстване на твоята практика по отношение на използването на стратегията или поддържане на резултата от целта? • изберем нова цел? • направим почивка в нашето взаимоотношение? 	<p><i>Искаш ли да:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • променим целта? • променим начина, по който измерваш придвижването към целта? • продължим с прилагането на стратегията, такава каквато е? • направим преглед на начина, по който използваш стратегията? • изберем нова стратегия?

Наставникът може да използва четири основни стъпки като рамка на организиране на сесиите в тази фаза:

- В първата стъпка се потвърждава *посоката на развитие*. Наставниците използват въпроси, с които установяват, че разговорът е фокусиран върху това, което е истински важно за дадения учител.

Примерни въпроси: Върху какво искаш да се фокусираме днес? Кое в този момент е най-важно за теб и искаш да е в центъра на нашия разговор?

- Във втората стъпка се прави *преглед на постигнатото*. Наставникът преглежда събраните данни и задава въпроси, с които подпомага учителя да установи доколко се доближава до изпълнението на дадена цел.

Примерни въпроси: Какво се случи добре? Какво научи? Какво те изненада? Какви препятствия имаш пред себе си?

- В трета стъпка се поставя акцент върху *формулирането на подобрения*. В партньорство, наставникът и наставяваният идентифицират, какво трябва да се промени (ако е необходимо), за да се постигне целта.

Примерни въпроси: Искаш ли да продължиш с използването на тази стратегия в сегашния ѝ вид? Искаш ли да преразгледаме начина, по който използваш тази стратегия? Искаш ли да избереш друга стратегия? Искаш ли да променим начина, по който измерваш напредъка си спрямо дадена цел? Искаш ли да променим целта?

- В четвъртата фаза се планират *следващите стъпки*, като кога ще е следващата среща, какви действия ще осъществи наставявания до следващата среща, кога ще се случат тези дейности и др.

Примерни въпроси: Кога ще се срещнем? Какви задачи следва да се изпълнят преди да се срещнем? Кога ще бъдат изпълнени тези задачи? Кой ще ги изпълни? По скала от 1 до 5, колко си отдаден на постигането на тази цел сега?

Посочените примерни въпроси са представени за ориентир. Всеки наставник следва да ориентира процеса на работа спрямо конкретния педагогически специалист и изведените индивидуални предизвикателства и цели.

Стъпка 7 – Среца за оценка на постигнатото и последващи стъпки (60 мин)

Това е финалната или заключителна среща, която маркира края на наставническия процес и насърчава колегата да продължи самостоятелно своя преподавателски път.

В рамките на тази среща наставникът кани колегата да очертае основните ползи за себе си от процеса, както и конкретните резултати. В този смисъл тази среща може да е част от предходната фаза на прилагане в зависимост от нейния изход.

Наставникът кани колегата и да даде обратна връзка за самия наставник и съответно препоръки за усъвършенстване на менторския процес.

В рамките на срещата насърчавате колегата да сподели, какво от наученото и приложеното ще продължи да използва и как ще организира своя процеса за професионално развитие в следващите месеци/години.

Приложение 1 – Рамки за оценка на текущо състояние

Рамка	✓
управление на класа като учеща и развиваща се общност	
адаптивна експертност от учителите в отговор на различните потребности за учене на учениците	
позитивно приемане на различията на учениците като ресурс за ефективна образователна среда	
разпознаване силните страни на всеки ученик и стимулиране на изявата на неговите способности	
разпознаване индивидуалните потребности на всеки ученик в процеса на различни взаимодействия	
нагласа за изграждане на стратегии за обучение на ученици с различия върху техните проявени качества и способности	
позитивно отношение към ученето от връстници като ресурс за учителя като лидер в класната стая	
реализиране на партньорски отношения с учениците на основата на съвместното изработване на правила и очертаването на персонални траектории за учене, постижения и личностно развитие	
утвърждаване у учениците на увереност в собствените им възможности и създаване на условия за тяхното участие във вземане на решения	
готовност за активно прилагане на възможностите на информационните и комуникационните технологии в синхронно обучение в електронна среда от разстояние и в комбинирана форма на обучение	
готовност за активна ангажираност в обучението в дейности по интереси	

готовност за стимулиране на взаимоотношенията между учениците по посока взаимна подкрепа и споделено разбиране, включително в електронна среда	
готовност и положителна нагласа за ефективно реализиране на междупредметни връзки и интегралност в процеса на обучението	
използване на рефлексивни практики и рефлексивни технологии в и чрез процеса на обучение	
преподаване със синергия на теория, практика и критична рефлексия към добри и най-добри практики	
използването на интернет инструменти за създаване на цифрови учебни ресурси	
работа с цифрови платформи с готови електронни учебни ресурси	
осъществяване на реално само-оценъчно и активно отношение към професионалното си само-усъвършенстване като адаптивни професионалисти	
поддържане на интерес към иновациите, интегрирано знание, интегративни уроци и сътрудничеството между учениците	

Рамка от показатели и критерии за наблюдение на урок				
Област на компетентност за наблюдение	Показател	Ниво	Критерий	✓
1. Формулиране на адекватни цели и структуриране и представяне на	1.1. Формулиране на цели	1	Ясно и точно формулирани цели, които във висока степен са адекватни на възможностите и потребностите на учениците.	
		2	Формулира цели, които отговарят на учебното съдържание и са адекватни на възможностите на учениците.	
		3	Неясно или непълно формулирани цели, които не отговарят на учебното съдържание и/или са неадекватни с възможностите на учениците.	

учебно съдържан ие		4	Не формулира цели.		
	1.2.Представ яне на учебното съдържание	1	Във висока степен разбираемо и достъпно, адекватно на целите на урока и съобразено с възможностите на учениците. На всеки етап от урока обобщава мненията на учениците, осъществява обратна връзка от тях. Включва учениците в представянето на новото съдържание.		
		2	Изложението отговаря в достатъчна степен на целите на урока и възможностите на учениците. Обобщава мненията на учениците. Търси обратна връзка. Частично включва учениците в представянето на новото съдържание.		
		3	Изложението е неясно и недостатъчно съобразено с възможностите на учениците. Основно поднесено като монолог от учителя. Рядко търси обратна връзка от учениците и те не участват в предаването на новия урок.		
		4	Изложението не отговаря на целите на урока и/или възможностите на учениците. Не се осъществява обратна връзка от учениците и те не участват ефективно в учебния процес.		
	1.3.Темп на преподаване	1	Поддържа оптимален темп на работа, връзките между компонентите на урока са ясни и логични. Води часа гъвкаво, като следва крайната цел и при необходимост променя етапите на работа.		
		2	Времето за отделните компоненти на урока е достатъчно за постигане на целите, планирани за часа. Стриктно се придържа към планираните дейности по етапите на урока.		
		3	Темпът на работа позволява да се реализират частично целите на урока. Няма логически връзки между отделните компоненти, проведените дейности не отговарят на темата на урока.		
		4	Не се вмести в рамките на часа, няма логическа връзка между компонентите на урока, проведените дейности са хаотични и самоцелни.		
	1.4. Междупред метни връзки	1	Реализирани вътрешнопредметни и междупредметни връзки с различни учебни дисциплини.		
		2	Реализирани вътрешнопредметни и междупредметни връзки в рамките на една образователна област (пример: чужди езици).		
		3	Реализирани само вътрешнопредметни връзки.		
		4	Няма реализирани междупредметни и вътрешнопредметни връзки.		
	2. Използван е на разнообра зни методи,	2.1. Методи на преподаване	1	Прилага във висока степен разнообразни и интерактивни методи на преподаване във всички етапи на урока, специфични за физическа, дигитална и хибридна среда.	
			2	Частично прилага разнообразни и интерактивни методи на преподаване.	

подходи и технологии и в преподаването		3	Прилага традиционни методи на преподаване.	
		4	Не прилага разнообразни методи на преподаване.	
	2.2. Използване на ИКТ и други дидактически средства	1	Използва разнообразни дидактически средства за онагледяване на учебното съдържание, които са целесъобразно подбрани и съответстват на целите на урока. Умело и своевременно прилага разнообразно синхронни и асинхронни форми на ИКТ.	
		2	Частично използва дидактически средства за онагледяване на учебното съдържание, които съответстват на целите на урока. Прилага ИКТ.	
		3	Използва остарели дидактически средства, които не отговарят на целите и съдържанието на урока.	
		4	Не използва дидактически средства.	
	2.3. Презентиране	1	Обясненията и изложението на учителя са достъпни и логични, ясни и разбираеми. Преди да премине към нова част, учителят се уверява, че всичко е добре разбрано. При излагането на учебното съдържание учителят умее да ангажира вниманието на учениците и да формира интерес към учебния предмет.	
		2	Обясненията и изложението на учителя са ясни и разбираеми. При излагане на учебното съдържание, учителят умее да ангажира вниманието на учениците.	
		3	Обясненията и изложението на учителя не са в достатъчна степен ясни и разбираеми. Ангажира вниманието на учениците при излагане на учебното съдържание, но за кратко.	
		4	Обясненията и изложението на учителя не са достъпни и логични, ясни и разбираеми. Ангажира вниманието на учениците при излагане на учебното съдържание, но за кратко.	
	2.4. Персонализиран подход	1	Създава подкрепяща среда за учениците със СОП и ги мотивира за участие в учебно възпитателния процес, както и за деца от друг етнос, които имат образователни затруднения, като получават обучителни и образователни материали в подходяща форма. Същевременно подкрепя и работи с даровити деца.	
		2	Прилага индивидуален и диференциран подход с деца и ученици, които имат обучителни затруднения (деца и ученици със СОП, такива, които са от друг етнос и др.), като получават обучителни и образователни материали. Подкрепя и работи с даровитите деца.	
		3	Прилага индивидуален и диференциран подход частично с някои деца и ученици със СОП и от друг етнически произход. Даровитите деца не са обект на допълнителна работа.	

		4	<p>Не прилага индивидуален подход; децата със СОП, както и децата от друг етнически произход са изолирани и не участват в учебния процес.</p> <p>Даровитите деца не са обект на допълнителна работа.</p>	
3. Взаимодействие с учениците	3.1. Комуникативни умения	1	<p>Във висока степен владее техники за формулиране на достъпни и разбираеми въпроси, които изискват задълбочени отговори и прилагане на наученото, чрез максимална творческа дейност. Умее да изслушва учениците, окуражава и подкрепя изказването на различни мнения, като доразвива казаното. Стимулира учениците да са активни, да правят предложения да питат.</p> <p>Контактът между учителя и учениците е взаимен и двупосочен. Работи с целия клас, а не само с определени ученици. Използва, когато е необходимо разтоварващо общуване.</p>	
		2	<p>Формулира достъпни и разбираеми въпроси, които изискват задълбочени отговори и прилагане на наученото. Умее да изслушва учениците, дава възможност да изказват различни мнения.</p> <p>Контактът между учителя и учениците е взаимен и двупосочен. Внушава положителна емоция. Работи с почти всички ученици от класа, а не само с определени ученици.</p>	
		3	<p>Въпросите, които задава учителят, не са добре формулирани и не изискват задълбочени отговори. Умее да изслушва учениците, но не им дава възможност да изразяват и защитават лично мнение.</p> <p>Контактът между учителя и учениците е наложен и еднопосочен. Работи само с определени ученици.</p>	
		4	<p>Формулира неразбираеми въпроси, които често изискват едносрични и кратки отговори. Не умее да изслушва учениците, прекъсва ги и налага своето мнение. Контактът между учителя и учениците е наложен и еднопосочен. Липсва атмосфера на диалог и сътрудничество.</p>	
	3.2. Резултати на учениците в часа	1	<p>Учениците успяват да се справят бързо с всички задачи, самостоятелно изпълняват допълнителни и предлагат варианти за промяна линията на урока, съобразно необходимостта. Учениците със специални образователни потребности са в подкрепяща среда.</p>	
		2	<p>Учениците успяват да се справят с основните задачи, изпълняват допълнителни задачи по указание и изказват мнение по предложени варианти за промяна линията на урока, съобразно необходимостта. Учениците със специални образователни потребности работят със собствено темпо.</p>	
		3	<p>Учениците се справят с някои от поставените задачи.</p>	
		4	<p>Учениците не се справят с поставените задачи. Успяващи и изоставащи работят с еднакъв обем и темпо, без да са отчитат техните индивидуални потребности.</p>	
	3.3. Възпитание	1	<p>Осъществява във висока степен възпитаваща дейност в духа на общочовешки ценности, както и на хуманизъм и демократизъм в</p>	

	и социализация		процеса на урока. Утвърждава атмосфера на доверие и толерантност. Всяко незадоволително поведение се коригира ефективно. Дава личен пример с добър външен вид и уравновесеност на поведенчески и емоционални изяви, което внушава уважение.	
		2	Осъществява възпитаваща дейност в духа на общочовешки ценности, както и на хуманизъм и демократизъм в процеса на урока. Утвърждава атмосфера на доверие и толерантност. Стреми се всяко незадоволително поведение да коригира ефективно. Дава личен пример с добър външен вид и уравновесеност на поведенчески и емоционални изяви, което внушава уважение.	
		3	Осъществява елементи на възпитаваща дейност в духа на общочовешки ценности, както и на хуманизъм и демократизъм в процеса на урока. Прави опити да създава атмосфера на доверие и толерантност. Стреми се всяко незадоволително поведение да коригира ефективно. Има сравнително добър външен вид, но не е в достатъчна степен уравновесен по отношение на поведенческите и емоционални изяви.	
		4	Не осъществява възпитаваща дейност. Липсва атмосфера на доверие и толерантност. Не умее да коригира възникнало незадоволително поведение от страна на учениците. Липсва уравновесеност на поведенчески и емоционални изяви. Не може да служи за пример по отношение на външния си вид.	
	3.4. Работа в екип	1	При поставяне на задачи за екипна работа, учениците се организират бързо и работата им е високоефективна, като дава възможност да проявят способностите си.	
		2	При поставяне на задачи за екипна работа се организират бързо и работата им е ефективна, като по-голямата част от учениците проявяват способностите си.	
		3	При поставяне на задача за екипна работа се организират бавно, работата не е ефективна и работят само част от учениците, които проявяват способностите си.	
		4	Учениците нямат изградени умения за работа в екип. Не се използва екипната работа в часовете.	
4. Оценяване постиженията на учениците	4.1. Методи на оценяване знанията и уменията	1	Използва във висока степен разнообразни методи на оценяване и самооценяване от страна на учениците. Има ясно формулирани очаквани резултати от страна на учителя. Оценките на учителя са обективни и много добре аргументирани.	
		2	Използва разнообразни методи на оценяване. Учениците са запознати с очакваните резултати от страна на учителя. Оценките му са обективни и аргументирани.	
		3	Използва традиционните методи на оценяване. Учениците не са наясно с очакваните резултати по предмета. Поставените оценки от учителя са неаргументирани, често и необективни.	

		4	Използва традиционните методи на оценяване. Учениците не са наясно с очакваните резултати по предмета. Поставените оценки от учителя са неаргументирани и необективни.	
5. Планиран е на учебните дейности, подбор и създаване на учебни ресурси, включително дигитални	5.1. Планирани задачи на учениците за часа	1	Извършен е предварително целесъобразен подбор и подредба на предвидените задачи за часа. Те са прецизно планирани и подготвени. Времето, което се отделя за всяка една от тях, включително асинхронните задачи в електронна среда, е много добре премерено и достатъчно за изпълнението им. Има пълно съответствие с темата/действието и предполагат анализ, пренос на нови знания към нови ситуации, както и прилагането на наученото чрез максимална творческа дейност.	
		2	Предвидените задачи за часа са старателно планирани и подготвени, включително асинхронните в електронна среда. Времето, което се отделя за всяка една от тях, е достатъчно за изпълнението им. Има съответствие с темата/действието и предполагат пренос на нови знания към нови ситуации, както и прилагането на наученото чрез пренос в непознатата ситуация.	
		3	Предвидените задачи за часа не са достатъчно добре подбрани и подготвени; времето, което се отделя за всяка една от тях, не е добре премерено за изпълнението им. В недостатъчна степен се отнасят към изучаваното. Липсва практическа приложимост на знанията при изпълнението им. Липсва творческа дейност.	
		4	Предвидените задачи за часа са нецелесъобразно подбрани. Времето, което се отделя за всяка една от тях, не е добре премерено за изпълнението им. Няма отношение към изучаваната тема и нямат практическа приложимост на знанията при изпълнението им. Липсва анализ и творческа дейност.	
	5.2. Домашна работа	1	Предварително зададената домашната работа се използва ефективно за реализиране на целите на учебната дейност, включително за асинхронна учебна дейност в електронна среда. Планира целесъобразно домашната работа за следващия час включително и такава основана на екипна работа на учениците в реална и онлайн среда.	
		2	Предварително зададената домашната работа се използва за реализиране на целите на учебната дейност и се планира целесъобразна такава за следващия час.	
		3	Нецелесъобразно и недостатъчно ефективно използване на домашната работа.	
		4	Не проверява домашната работа и/или не задава такава.	
	5.3. Подготвени материали за часа	1	Изготвените учебни и образователни материали за часа са прецизно подготвени и напълно съответстват на темата/действието. Наблюдава се разнообразие на материалите по отношение на различните потребности на учениците и техния принос за развитието на учениците.	

		2	Изготвените обучителни и образователни материали за часа са предварително подготвени и съответстват на темата/действието. Наблюдава се разнообразие на материалите по отношение на различните потребности на учениците и същите способстват за развитието на учениците.	
		3	Изготвените обучителни и образователни материали за часа не напълно съответстват на темата/действието. Липсва диференциация, свързана с различните потребности на учениците и същите нямат отношение към развитието на учениците.	
		4	Няма изготвени материали.	
	5.4.Подготвени учебно-технически средства	1	Планирано е използване на разнообразни учебно-технически средства, като всяко едно от тях е апробирано предварително и използването му в хода на урока е точно определено и съответства на темата/действието, за което е предвидено.	
		2	Използват се учебно-технически средства, които предварително са апробирани. Има съответствие между темата/действието и вида на средствата, избрани от учителя	
		3	Използват се самоцелно учебно-техническите средства, което в недостатъчна степен съответства на темата/действието.	
		4	Липсва използване на учебно-технически средства.	

Приложение 2 – Подходи и методи за събиране на данни за образователния процес

Аналогично съдържание с Приложение 2 от настоящата публикация.

Приложение 4 – Образец на доклад от учителя – ментор

Пилотиране на нов модел наставничество/менторство по проект „ProTeach”

Доклад

От

... (имена на наставника)

Дата:

Информация за и от учителите, с които е приложен модела:

- Брой учители, с които е приложен модела:
- Географски регион (населено място), в който е приложен модела:
- Профил на обхванатите учители (образователен етап, в който преподават; заемана длъжност; години педагогически стаж):
- Теми, засегнати в процеса на менторство:
- Области на подобрения, установени по време на менторство:
- Предприети стъпки в резултат на менторството:
- Удовлетворение от работата с ментор (обратна връзка от участниците за процеса на работа):
- Степен на постигане на заложените цели и резултати в менторството (обратна връзка от участниците за резултатите от менторство):
- Препоръки относно развитие на менторския модел и неговото ефективно прилагане в училищна среда:

Информация и въпроси за ментора:

- Моля представете накратко своя професионален опит и по-специално връзката с наставничеството/менторството.
- Какво Ви допадна в работата като ментор?
- Какви според Вас са ползите от използване на менторския модел, предложен от проект “ProTeach”?
- Какво Ви затрудни в прилагането на менторския модел?
- Как според Вас моделът може да бъде разпространен успешно в образователната система?
- Какви препоръки имате по отношение на неговото усъвършенстване и продължаващо развитие?

Приложения:

Ако учителите участници са съгласни, може да изпращате снимки или други свързани материали с процеса по менторство.