



**ТРАКИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
СТАРА ЗАГОРА**

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ



Доц. д-р София Христова Дерменджиева

АВТОРЕФЕРАТ

НА ДИСЕРТАЦИЯ
ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА НАУЧНА СТЕПЕН
„ДОКТОР НА НАУКИТЕ“

Област на висше образование: 1. Педагогически науки
Професионално направление: 1.2. Педагогика
Научна специалност: Теория на възпитанието и дидактика

НА ТЕМА:

**РЕФЛЕКСИВНО (ПРЕ)ОСМИСЛЯНЕ
НА КВАЛИФИКАЦИОННИТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ
(МУЛТИМОДАЛЕН СМИСЛО-ЦЕНТРИРАН МОДЕЛ)**

Дисертационният труд *„Рефлексивно (пре)осмисляне на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти (мултимодален смисло-центриран модел)“* е обсъден и насочен за защита от катедра „Педагогически и социални науки“ (20.06.2023 г.), Педагогически факултет при Тракийски университет, Стара Загора.

Дисертационният труд е структуриран в увод, четири глави, заключение, литература и приложения. Съдържанието обхваща общо 433 страници (400 страници основен текст, 10 страници с литературни източници и 23 страници приложения) и включва 6 фигури, 9 схеми, 34 таблици и 63 диаграми. Използвани са 301 литературни източника, от които 110 на кирилица, 191 на латиница и 15 нормативни документа и интернет ресурси.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на 02.11.2023 г. в ч. в зала на Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора.

Състав на научното жури:

Проф. дн Янка Динкова Мерджанова
Проф. дн Наталия Иванова Витанова-Маринова
Проф. д-р Бончо Вълков Господинов
Проф. д-р Маринела Великова Михова
Проф. д-р Ани Димова Златева
Проф. д-р Галя Михайлова Кожухарова
Доц. дн Николай Сашков Цанков

УВОД	3
ПЪРВА ГЛАВА	
МЕТОДОЛОГИЧЕСКО ОСМИСЛЯНЕ НА КОНЦЕПЦИЯТА „УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ“	9
1.1. Динамика на образователните политики и практики в базовата подготовка на педагогическите специалисти	9
1.2. Динамика на образователните политики и практики в продължаваща квалификация на учители	10
1.3. Динамични аспекти на промяната в социалния контекст и прилагане на концепцията „Учене през целия живот“ за ефективно управление на професионалната квалификация на учители	11
ВТОРА ГЛАВА	
ПЕРСПЕКТИВИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА РЕФОРМА И СМИСЛО-ЦЕНТРИРАНО УПРАВЛЕНИЕ НА ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ	13
2.1. Проекции на образователната реформа върху професионалната компетентност на учителя: мотивация за професионално развитие и взаимосвързаност на субектите в продължаващата квалификация	13
2.2. Проекции на образователната реформа и професионално развитие на учителя в перспективата на педагогика за много грамотности (multiliteracy)	15
2.3. Предпоставки и съдържателни параметри на концепцията за мултимодално смисло-центрирано управление на продължаващата квалификация на педагогически специалисти	19
ТРЕТА ГЛАВА	
АСПЕКТИ И НИВА НА СМИСЛО-ЦЕНТРИРАНИЯ ПОДХОД ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА КВАЛИФИКАЦИОННИТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛИ В МУЛТИМОДАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА	22
3.1. Качества и професионални умения на учителя в продължаващата педагогическа квалификация – политики, подходи и стратегии	22
3.2. Операнти на обучителната технология, базирана на мултимодална образователна среда за смисло-центрирано управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти	25
3.3. Концептуално-технологичен модел за смисло-центрирано управление на квалификационните взаимодействия с педагогическите специалисти в мултимодална образователна среда	27
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА МУЛТИМОДАЛНО СМИСЛО-ЦЕНТРИРАНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ	31
4.1. Аргументи за прогнозно проучване и мотивация за изследователски търсения в полето на продължаващата квалификация на педагогически специалисти	31
4.2. Дизайн на експерименталното изследване – мултимодален модел за смисло-центрирани взаимодействия в продължаващата педагогическа квалификация	33
4.3. Анализ на резултатите от заключителен етап на изследването	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77

УВОД

Динамичните промени в съвременния свят изискват реципрочни в интензивността си реформи, насочени към удовлетворяване на актуални потребности на хора и общности. Без съмнение, процесите на трансформация във всички обществени сфери и на всички нива са резултат от мащабни по своя обхват мероприятия, но в тяхната основа неизменно се поставя развитието на човешкия ресурс. Пренесена в контекста на образованието, тази констатация е с нарастващо ускорение, предвид мултиплициращата същност на образователния процес върху развитието на подрастващите и тяхната личностна перспектива.

Факт е, че през последните две десетилетия българското образование синхронизира своите политики с тези на европейската общност и полага усилия за провеждане на образователна реформа с оглед преоценката, актуализацията и прилагането на иновации в образователния процес. В резултат, педагогическата теория обновява своя понятиен и категориален апарат съобразно новата образователна парадигма; висшето училище актуализира учебни планове и програми, за да представи съвременни концепции, подходи, методи, средства, техники и технологии; артикулират се спецификите на приобщаващото и включващо образование, на интеркултурното и гражданско образование; утвърждава се дуалното и домашното образование; разкриват се иновативни детски градини и училища; преминава се към целодневна организация на учебната дейност, осигуряват се условия за индивидуална форма на обучение; образователните институции ориентират учебното съдържание към изграждане на ключови компетентности и дигитализират педагогическите взаимодействия; под акцент се поставя хетерогенния състав в образователната среда и за нуждите на образователната система се подготвят училищни медиатори, педагогически съветници, училищни психолози и ресурсни учители; създават се центрове за личностно развитие и училищни настоятелства. Факт са също многобройните и разнообразни проектни дейности, финансирани от европейски и национални образователни програми, които са насочени към повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. Но също така са факт множество незадоволителни резултати във всички образователни степени; нарастващите нива на тормоз и агресия в образователните институции; увеличаващият се брой на отпадане на деца/ученици от образователната система; разпространяващата се училищна фобия сред подрастващите и все по-голямата им дистанцираност от възрастните, което рефлектира върху

взаимодействието между учители и родители и снижава неговата ефективност.

Обективният анализ на резултатите от протичащата реформа разкрива, че оцеляването на образователните структури в новите условия все още се опира на инерцията и на случайността. До голяма степен все още в съзнанието на учителите битува убеждението, че образованието е продукт, който трябва да бъде доставен на подрастващите, вместо разбирането, че образованието е процес на/за съвместно създаване на знания. Критичният прочит на образователната реформа изисква да признаем, че недостатъчно се отчита ролята на приемствеността и недостатъчно пълноценно се развива способността за прилагане на иновации в образователната среда. Все още неразработена у нас остава проблематиката за управление на промяната в образованието, като процес на индивидуално и на институционално равнище, в който по кръгов начин се култивират реформаторски идеи и практики. Без да се генерализират, но предвид вътрешната си опозиция като: заявка-усилие-(без)силие, като интеграция-алиенация-(дез)адаптация, като репродуктивност-интерактивност-(не)продуктивност, като цел-реформа-(про)форма, представените аспекти на промяната в образованието са свидетелство за институционална криза и за спешна ре-визия на мисията на педагогическите специалисти.

Като доминираща в съвременното се налага тенденцията, че способността за усъвършенстване в професионалната среда изисква достатъчна степен на стабилност, която се осигурява и е резултат от перманентни взаимодействия в продължаващата педагогическа квалификация. Тяхната ефективност е насочена към (пре)осмислянето на ценни знания, артикулирането на нестандартни идеи и генериране на иновативни решения, които – съответно, тествани чрез опит – да укрепват самоефективността на учителя в образователната среда.

В тази връзка, дизайнът на квалификационните взаимодействия се явява онзи „крайтъгълен камък“, който контекстуално изгражда, съгражда и надгражда професионално-педагогическата рефлексия на учителя за функцията на съвременното образование. Основен аргумент в тази посока е схващането, че за да бъде ефективен в своята професионална реализация, учителят следва да учи непрекъснато, в синхрон с появяващите се области на познание, с други думи – следва в континуум да овладява и развива актуални педагогически компетентности, които да тушират своевременно напрежението между присвоено и ново знание в релацията „дефицит – иновация“.

Особеностите на съвременния социум – непредсказуеми в своето проявление, изискват нов тип отношения в образователната среда,

съсредоточени преди всичко върху нововъзникващите потребности на новите поколения деца и ученици. Необозримостта от перспективи, пред които са изправени подрастващите, обосновава продължаващата квалификация да се разглежда като система за учене през целия живот. В логическата си аргументация тази неизбежност се ръководи от осъзнатата потребност, че наред с традиционно придобитите компетентности в първоначалната си подготовка, съвременният учител следва да формира собствени идеи, ценности и убеждения за жизнелюбстващата роля на педагогическата дейност.

Разгръщането на педагогическата теория и практика все повече се съотнася с процеса на осмислянето на контекста. Разбирането, че образователната система отразява начина, по който съществуват обществата и културите, е отправна точка за трансформиращата функция на учителя да владее разнообразни ролеви сценарии и да изгражда силни връзки с деца/ученици и социални партньори. Именно тези очаквания към професионалното развитие на учителите поставят въпроса за качеството на обучителните дейности в продължаващата педагогическа квалификация. В тази критична по своя характер образователна практика се откроява конфликтът между устойчивите, но усвоени в други контексти, модели на професионално поведение и неудовлетворените потребности на субектите в педагогическото взаимодействие като актуална образователна реалност. Тази констатация отвежда към преосмисляне на програмите за продължаващо образование и се обосновава от схващането, че те не се отнасят единствено до селекция на педагогическото наследство от новото рецептивно съзнание на обучаемия, но следва да провокират иновативната интерпретация на значещото в това наследство в контекста на съвременното. В подкрепа на тази теза е и разбирането, че ученето през целия живот предполага личността да бъде непрекъснато отворена към нови мултидисциплинарни начини на възприемане, тъй като всяка гледна точка възплъщава представата за образ, който е различен. Този образ е субективен, активен и самоутвърждаващ се: личността избира и се фокусира, вижда по определен начин, съобразно своите знания и вярвания и спрямо навичния си репертоар. Характеристиките на обекта, който се наблюдава, изследва и анализира, се обединяват с индивидуалната способност да бъдат интерпретирани именно в контекста, който ги осмисля. Това означава, че професионалното развитие на учителите се детерминира от предоставените им в програмите за продължаваща квалификация възможности да свързват своята експертиза както с целия си професионален опит, така и с опита, споделят от другите.

Във функционален аспект, според автора на настоящия труд, професионалното развитие в продължаващата квалификация се реализира чрез процесите за създаване на смисъл като конструиране на нова концепция върху основата на вече осмислени концепции по начин, допълващ, разширяващ и надграждащ възможностите за оползотворяването им.

Ето защо, в настоящия дисертационен труд се проблематизира качеството на обучителните дейности с учители и други педагогически специалисти като форма за продължаваща квалификация и професионално развитие. **Обект на изследване** са квалификационните взаимодействия с учители и други педагогически специалисти като условие за професионалното им развитие. **Предмет на изследване** е смисло-центрираното управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти за рефлексивно (пре)осмисляне на продължаващата квалификация и на професионалното (само)развитие в континуум. **Целта на изследването** е създаване и апробиране на мултимодален смисло-центриран модел за управление на взаимодействията в продължаващата квалификация с педагогически специалисти. **Основни изследователски задачи:**

1. Да се проучи и анализира динамиката в образователните политики и практики в базовата подготовка и в продължаващата квалификация на педагогически специалисти в контекста на трансформационните аспекти за учене през целия живот.
2. Да се систематизират и анализират перспективите на образователната реформа и да се аргументират съдържателните параметри на концепцията за мултимодални смисло-центрирани взаимодействия в образователна среда.
3. Да се разработи концептуално-технологичен мултимодален смисло-центриран модел за образователни взаимодействия, пълноценно оползотворяващ трансформиращата функция на образованието.
4. Да се апробира мултимодален смисло-центриран модел за управление на взаимодействията в продължаващата квалификация на педагогически специалисти.
5. Да се анализира функционалността на мултимодалните смисло-центрирани взаимодействия с педагогически специалисти като ефективно условие за професионално (само)развитие в континуум.

За хипотеза на изследването се формулира допускането, че: *ако в продължаващата педагогическа квалификация се прилага мултимодален смисло-центриран модел на взаимодействие, то на педагогическите специалисти ще бъде осигурена перманентна подкрепа*

за рефлексивно преосмисляне на професионалната роля и за мотивация към (само)развитие в континуум.

В дълбинния си замисъл, осъществяването на смисло-центрираното управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти се базира на **обширна методологическа платформа**, която обединява постиженията на социокултурната теория за развитието (Виготски 1983; Rogoff 1998), на теорията на социалната семиотика, (Halliday 1978; Gee 1996; Burn&Parker 2003; van Leeuwen 2005; Bezemer&Kress 2008; Bateman&Schmidt 2011), на конструктивистката теория (Dewey 1938; Piaget 1950; Vygotsky 1978), както и на конективистката теория (Siemens 2006). В качеството си на значими основания, а и във връзка със заложените цели, ориентирани към разработване на мултимодален смисло-центриран модел за управление на квалификационни взаимодействия с педагогически специалисти, допълващо се детерминират и съдържателно се интерпретират концепциите за смисло-центрирано взаимодействие (Франкъл 2022 и последователи), за метадискурсивно взаимодействие (Baumeister 1991; Бард 1991; Еко 1993; Бел 1994; Ginzburg 2012; Steger&Kashdan 2013; Каменова 2000), за трансформиращо образование (Kitchenham 2015; Whitelaw, Sears&Campbell 2004), за релационно обучение (Bateson 1972), за педагогика на многограмотност (New London Group 1996), за диалогична педагогика (Phillipson&Wegerif 2016; Aleksander 2020). Като подчертава иновативния им заряд, разработването и апробирането на модела се фокусира върху изразената в посочените теории и концепции интенция за стимулиране рефлексията на учителите като ефективно условие за професионалното им (само)развитие в континуум.

Интересът към качеството на образователните услуги в продължаващата квалификация на педагогически специалисти не е случаен за автора, а се базира на лични и на професионални мотиви: разработване на програми за продължаваща педагогическа квалификация (датира от 2011 г.); реализиране на квалификационни курсове с учители и други педагогически специалисти (датира от 2011 г.); активно включване в обучения за обучители с различна продължителност и с разнообразна тематична насоченост – за непрекъснато надграждане на педагогическата компетентност като университетски преподавател. Естествено, тази двойствена по характера си ролева позиция отразява наблюдения, съждения и опит на автора за статуса на продължаващата педагогическа квалификация. Оформянето на същинската концептуална рамка на настоящия труд е провокирано и е следствие от тази преживяна опитност.

В съдържателен и времеви аспект **организацията и реализацията на настоящото изследване** включва:

- **етап на прогнозно проучване**, през който се регистрират субективни и обективни данни, като отправна точка за анализ на професионално-педагогическите компетентности на учителите в реална образователна среда (2015-2016);
- **теоретико-аналитичен етап** – преглед на теоретичния базис и анализ на образователните политики и практики в контекста на базовата подготовка на педагогически специалисти и на продължаващата педагогическа квалификация (2017-2018);
- **концептуално-технологичен етап** – (1) проучване и селектиране на актуални интердисциплинарни научни изследвания с фокус върху трансформиращата роля на образованието; (2) методологическото им интегриране за създаване на мултимодален смисло-центриран модел за взаимодействия в образователна среда и (3) концептуализиране на технологичен мултимодален смисло-центриран модел за управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти (2018-2020);
- **етап на същинско експериментално изследване** (2021-2022), който се разгръща в два последователни подетапа: **(1) предварително проучване** за събиране, обработка и анализ на данни относно нагласите на педагогическите специалисти за участие в обучението за продължаваща квалификация (2021) и **(2) основно изследване** – провеждане на педагогически експеримент (2021-2022);
- **заключителен етап** – аналитична интерпретация на резултатите от осъществената изследователска програма (2022).

В операционен аспект предлаганият мултимодален смисло-центриран модел за управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти, както на концептуално, така и на технологично равнище, е резултат от прилагане на утвърдени теоретични и емпирични методи на изследване:

- *наблюдение (открито участващо наблюдение) и проследяване (мониторинг)* – като методи за проучване на когнитивния, афективния и креативния потенциал на участниците с оглед повишаване на мотивацията и професионалната ангажираност в междуличностните взаимодействия;
- *диагностични процедури* (карта за наблюдение; карта за самооценка; структурирани въпросници, тестове и скали за оценка) – за отчитане на наблюдаваните явления и поведения;
- *методи, техники и процедури, основаващи се на комуникация между изследвателя и изследваните лица* – като опосредстващи

уточняването на значения и вграждането на смисъл в педагогическите взаимодействия;

- *проучване и обобщение на опита* – като методи за идентифициране на основни тенденции; на типични проблеми и затруднения; на обобщаване и разпространение на иновативни практики;

- *контент-анализ на изразени мнения и позиции* – като метод, изследващ преживелищния опит на учителите и ресурсите за съвместно справяне с проблемите в образователната среда;

- *статистически методи за обработка и анализ на емпиричните резултати* – като надежден индикативен инструмент, отразяващ динамиките и корелационните им проявления.

Методологическото интегриране на базови теории и съвременни концепции очертава съдържателното поле и периметъра на разработения модел като същевременно аргументира както селекцията, така и колаборацията на доказали своята ефективност подходи. Във формиращия етап на експерименталната работа операционализирането на смисло-центрирания модел за управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти се опира на синергичното прилагане на: *(1) утвърдени подходи в педагогическата теория и практика*: системен, дейностно-комуникативен подход, холистичен, мултикултурен, рефлексивен; *(2) специфични подходи за организация на мултимодална среда*: VARK-подход, мултисензорен подход, подход „Фондове на знанието“, трансгресивен и когнитивно-културологичен подход.

Посредством организацията на мултимодална образователна среда функционалността на концептуализирания модел за смисло-центрирани взаимодействия придобива необходимата плътност, тъй като **валидизира разнообразни начини за създаване на смисъл в контекста на продължаващата педагогическа квалификация.**

ПЪРВА ГЛАВА. МЕТОДОЛОГИЧЕСКО ОСМИСЛЯНЕ НА КОНЦЕПЦИЯТА „УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ“

1.1. Динамика на образователните политики и практики в базовата подготовка на педагогическите специалисти

Образователната система функционира в общественото съзнание със своеобразен знаково-ценностен ореол, субективно разпознаваем от членовете на общността, предвид различните функционални отношения, които осъществява с тях. Представеният анализ се разгръща като документирано свидетелство за социалния прочит върху динамиката на световни и европейски образователни

политики и практики^{1,2,3,4,5} в базовата педагогическа подготовка на учители и отраженията им в български контекст^{6,7,8,9,10,11,12}. Става ясно, че реформирането на образователните практики е резултат от действието на определени политики, (инстанции), чийто фокус е педагогическата компетентност на учителите. Анализираните стратегии и политики, проекти на документи и нормативни актове, техните определения, както и включените в съдържанието им раздели, разкриват състоянието на съвременното образование като открояват диалектиката на приликите и отликите в аспекта на рефлексивното им осмисляне. Така се проблематизират теми, свързани с развитието на адекватни професионални компетентности, необходими на съвременния учител в променената образователна среда. Основно предизвикателство в съвремието е да се проектират образователни политики, които гарантират, че подготовката и квалификацията на педагогическите специалисти създават „учители, които са и остават компетентни и мотивирани във времето“¹³.

1.2. Динамика на образователните политики и практики в продължаващата квалификация на учители

Основните характеристики на съвременното състояние в образователните политики се обуславят от парадигмална промяна, която е неразривна част от образователните практики. Диференцират се: възпитателна парадигма в ранна и предучилищна възраст; традиционна педагогическа парадигма; андрогогическа парадигма; парадигма на продължаващо образование и обучение; герогогическа и антропогическа парадигма, които в историческото развитие на образователната система актуализират представата „Учене през целия живот“, завещана от Я. А. Коменски и утвърждаваща хуманистичната визия за развитие на обществото чрез образование. В дискурса за

¹ Рамка за действие на ЮНЕСКО (2015) „Образование 2030“ в изпълнение на ЦУР 4.

² Рамка на ЮНЕСКО (2019) за прилагане на образованието за устойчиво развитие откъд 2019, пр.74-та секция на ОС на ООН.

³ Препоръка CM/Res (2010) 7 на Харта на Европа за образование за демократично гражданство и образование за човешки права

⁴ Резолюция на Комитета на министър на младежката политика на Съвета на Европа, CM / Res (2008) 23 на обединените нации, План за действие на Световната програма за образование за човешки права - Първа фаза, Женева, 2006 г.

⁵ Memorandum on Long Life Learning, p.10, Brussels, 30.10.2000

⁶ Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021-2030)

⁷ https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/strategicheska_ramka_za_razvivane_na_obrazovaniето_obucheniето_i_učeneto_v_republika_blgariya_2021_-_2030.pdf

⁸ Национална стратегия за учене през целия живот, МОН, 2014, с. 4: https://www.navet.government.bg/bg/media/strategy_LLL_2014-2020.pdf

⁹ Национален план за изпълнение на дейностите по Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри, <https://web.mon.bg/bg/143>

¹⁰ Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България в периода 2021-2030 г., МОН, с.39, <https://web.mon.bg/bg/143>

¹¹ Закон за предучилищно и училищно образование (ЗПУО), Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

¹² НАРЕДБА за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. В сила от учебната 2017/2018 година, Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г., Обн. ДВ, бр.89 от 11.11.2016 г., изм. и доп. ДВ, бр.105 от 18.12.2018 г., изм. и доп. ДВ, бр.10 от 5.02.2021 г. <https://web.mon.bg/bg/59>

¹³ [Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование; Наредба № 7 от 11.08.2016 г. за профилираната подготовка; Наредба № 8 от 11.08.2016 г. за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование; Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование; Наредба № 10 от 1.09.2016 г. за организация на дейностите в училищното образование; Наредба № 2 от 24.01.2017 г. за регистъра на институциите в системата на предучилищното и училищното образование.](https://web.mon.bg/bg/143)

¹⁴ Eurydice. (2004). The teaching profession in Europe : Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century, Brussels: Eurydice

устойчиво развитие на Европейската общност нейното припознаване и концептуализиране се поражда в края на 20 в., за да усили детерминиращата взаимообусловеност „индивидуално–общностно“ в контекста на подобряващите живота качества на търкуване, разбиране и овладяване на знания, т.е. – изграждане на себе си от себе си.

Акцент в дебата за качеството на продължаващото образование придобива и ролята на доставчиците на квалификационни курсове за учители. Анализът на институционалната им специфика е по посока на ресурсите, с които разполагат и на способността им да формират интегрална визия за професионалната роля на учителя.

В анализа на нормативната уредба и на специализирани изследвания се разкриват силните и слаби страни на европейските практики за продължаващо обучение и професионално развитие на учителите и се утвърждава тезата, че продължаващото образование се нуждае от неотложна вътрешна трансформация. Налагат се следните изводи: (1) професионално-педагогическите компетентности в тяхната актуална и адекватна цялост следва да бъдат интернализирани на практическо ниво както от университетските преподаватели, така и от представители на доставчиците на образователни услуги, реализиращи въвеждащата и продължаващата квалификация на педагогическите специалисти; (2) образованието на учителите притежава характеристиките на континуум, т.е. – не съвпада с традиционно възприеманите етапи за професионализация по време на индивидуалния жизнен цикъл, а се ръководи от вътрешната динамика и разгръщането на професионалния „Аз“; (3) продължаващата педагогическа квалификация следва да включва паритетно дейности на формалното, неформалното и информалното образование, за да се разгръща като постоянно и непространствено цяло от ресурси за професионално развитие, които стимулират, опосредстват и оползотворяват философията на концепцията за учене през целия живот.

1.3. Динамични аспекти на промяната в социалния контекст и прилагане на концепцията „Учение през целия живот“ за ефективно управление на професионалната квалификация на учители

Голяма част от изследователите на човешкото развитие (К. Г. Юнг, Е. Фром, К. Роджърс, Е. Маслоу, Г. Олпърт, Фр. Пърлс, В. Франкъл) поддържат възгледа, че развитието е непрекъснат процес. Както отбелязва А. Адлер, способностите на един човек не са фиксирани в действителност, което обяснява разбирането, че много умения могат да бъдат подобрени дори и на по-късна възраст¹⁴. Концепцията за континуум на

¹⁴ Адлер, А. (2016) Смисълът на живота. София: Европа. с. 86-131.

професионално-педагогическото образование и професионалното развитие на учители откроява незабелязвани досега ценности, които превръщат традицията за продължаваща квалификация на учители в смисло-центриран процес, т.е. – образователните политики не се отнасят само до селекцията на наследството от новото рецептивно съзнание на обучаемия, но следват иновативната интерпретация на значението в това наследство в контекста на съвремението.

От една страна, все още в образователните институции практикуват учители, придобили своята професионална подготовка в традиционната образователна парадигма и формирали в първоначалното си професионално развитие преподавателския си стил въз основа на нея. Този факт представлява обяснителен модел за съзнаваната или несъзнаваната съпротива у част от учителите да припознават на практическо ниво необходимостта от смяна на образователната парадигма или да бъдат агенти на трансформиращото образование. От друга страна, първоначалната подготовка на педагогическите специалисти, както и въвеждащата квалификация за професионално развитие на новоназначените учители (субекти, обучавани в образователната система, обременена със схеми на педагогическа онаследеност), също търпи влиянието на традицията и стабилизирания педагогически репертоар на педагогическата класика. Всяка нова реформаторска идея заварва не просто определен репертоар, а координационна ценностна мрежа, създадена от „предходните“ реформатори в образованието, сред които трябва да се ориентира и намести. Следва да се отчита, че педагогическият репертоар е съвкупен феномен от разнородни педагогически и извънпедагогически явления и тенденции. Завареният педагогически репертоар на традиционната образователна парадигма понякога отрича необходимостта и неутрализира ефектите от провежданите реформи в образованието.

В изложената аналитична интерпретация внимание заслужават следните изводи: (1) в условията на ценностен дефицит и криза в социалните взаимодействия, националната образователна система се нуждае от силни професионални общности, в чиято мотивация за промяна се отразява конституиращата същност на непрекъснатото професионално развитие за овладяване на качествени преподавателски практики, съобразно действащия социален контекст, технологичния напредък и потребностите на новите поколения деца и ученици; (2) поддържането на мотивация за професионално развитие и кариерен растеж на учителите се обуславя от промяна на отношението към професионалната роля посредством активност за продължаваща квалификация и се определя като важна предпоставка

за ограничаване степента на отпадане на кадри от образователната система; поддържане на интерес към целите на образованието; повишаване капацитета от професионални компетентности; допълване и задълбочаване на експертния опит на обучаваните; (3) с оглед идентифициране на персоналния смисъл за повишаване на самоефективността, продължаващата квалификация следва да има за фокус избора на учителите и директорите за участие в програмни дейности и за прицел мотивацията за учене като вътреличностен ресурс.

ВТОРА ГЛАВА. ПЕРСПЕКТИВИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА РЕФОРМА И СМИСЛО-ЦЕНТРИРАНО УПРАВЛЕНИЕ НА ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ

2.1. Проекции на образователната реформа върху професионалната компетентност на учителя: мотивация за професионално развитие и взаимосвързаност на субектите в продължаващата квалификация

Проблематизирането на връзката между образованието на бъдещите учители и реалната професионална практика неизменно откроява разликата между теориите, утвърждаващи първоначалната подготовка като формиране на компетентност в перспективата на бъдеща професионална практика и от друга страна – теориите, според които образованието във висшите училища служи за подбор/профилиране на студентите – бъдещи учители в контекста на възможните им професионални позиции в образователните институции. Водещо е разбирането, че образованието, придобито по време на първоначалната педагогическа квалификация реализира (1) своята потребителска стойност и (2) своята разменна стойност за образователните институции. Става ясно, че необходимата база от професионални компетентности в контекста на професията „учител“ изисква дълъг период на обучение и е в основата на изграждане на професионална идентичност, свързана със съзнанието за изключителна експертиза в областта на практиката.

Привеждането на такова диалектическо разбиране относно придобиването на практически умения за професионалната реализация на педагогическите специалисти поставя дебата за смисъла на продължаващата квалификация триаспектно: (1) като фактор за утвърждаване на професионалното развитие като континуум; (2) като фактор за утвърждаване на репертоар от възможности за надграждане на професионалните компетентности (осмисляне и реконструиране на професионалния опит) с оглед тяхното допълване, разширяване и задълбочаване; (3) като фактор за удовлетворяване на потребността от самоефективност в

образователната среда (вътреличностната динамика на отношението към професионалната роля „учител“), свързан с мотивацията за промяна на собствени нагласи и преподавателски практики, предвид актуалния социален контекст и реформата в образованието.

Подобен изследователски ракурс въвежда ново измерение в разбирането на продължаващата педагогическа квалификация, при което развитието на професионални компетентности притежава потенциала да пренарежда и преформулира целта на образованието.

Безспорен остава фактът, че мотивацията на учителите може да бъде подкрепена единствено, когато продължаващата квалификация се ангажира с персоналните дилеми на обучаваните за ролята на учителя и за смисъла на професията. Обучаемите не следва да се разглеждат като условно принадлежащи към определен модел „екзистенциална позиция“¹⁵ (конвенционална пасивна, активна позиция за решаване на проблеми; егоцентрична преднамерена позиция; игрова позиция), а следва рефлексивно да се възприемат от учителя предвид техния контекст: **(1)** предишния професионален опит, **(2)** затрудненията в настоящето и **(3)** визията за бъдещо професионално развитие в контекста на осмисляне на образователната реформа. Основаваща се на рефлексията на участниците, продължаващата педагогическа квалификация се превръща в базисен херменевтичен инструмент, защото търси своята собствена обусловеност във взаимното артикулиране на смисли (как се изграждат, валидират и преформулират идеите за образователната реформа) и в средство за преодоляване на формализма в непрекъснатото професионално развитие. Върху тази основа е авторовата позиция, че професионализацията на учителите е динамичен конструкт, в който педагогическите компетентности могат да бъдат надградени като резултат от разбирането /овладяването на актуалния контекст в хода на продължаващата квалификация.

Важен акцент в приведената аргументация е функцията на продължаващата педагогическа квалификация от една страна да препотвърди формираните професионални компетентности, а от друга страна – да ръководи самопозиционирането на учителите отвъд границите на завареното наследство и присъщия на образователната практика традиционализъм, за да подкрепя целенасочените усилия към самоефективност чрез търсене и прилагане на иновативни решения спрямо предизвикателствата в съвременното образование.

В извършения анализ на проектите на образователната реформа върху професионалната компетентност на учителя с оглед

¹⁵ Josso, M.-C. (2001). Cheminer vers Soi: Un Processus-Projet de Connaissance de son Existentialité. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 95, 73–100.

мотивацията му за професионално развитие и спецификата на взаимосвързаност между участниците в продължаващата педагогическа квалификация, в смисъла на заключения се определя: (1) Под въпрос се поставя организацията на продължаващата квалификация и нейната ефективност, произтичащи от характерните за нея статичност, формалност и флуидност в отчитане динамиката на социокултурните процеси; (2) Не се оценяват с цялата си сложност проблемните зони в полето на образователната среда и формата на педагогическите взаимодействия, което резултира в конкретни негативни последици в учебно-преподавателската практика и демотивира учителите за участие в продължаващата квалификация. (3) Важно е обучителните програми да се осъзнават като пространства за самопозициониране на педагогическия специалист, в контекста на неговата потребност от самоефективност. (4) Разбирането на особеностите на професионалния интегритет и идентичност, култивирани в процеса на свързване в контекста на непрекъснатото професионално развитие е основание за разработването на смисло-центриран модел за управление на продължаващата квалификация. Динамиката се проявява в отношенията, в преживяванията, които могат да бъдат трамплин за нова семиотика или знаковост на професионалната връзка, обусловена от удовлетворяване на потребността за приемане, разбиране и признаване от другите в професионалната среда.

2.2. Проекции на образователната реформа и професионално развитие на учителя в перспективата на педагогика за много грамотности (multiliteracy)

Съобразно дефинираните целеви приоритети на настоящото изследване, въвеждането на термина „мултиграмотност“ придобива ключово значение, породено от необходимостта да бъде обхванат „все по-сложния диапазон на мултимодални практики, необходими за разбиране, управление, създаване и предаване на знания“¹⁶. Уточняването параметрите на „мултиграмотността“ се обвързва с настоящата изследователска мотивация: (1) за идентифициране на аспектите, повишаващи професионалната компетентност на учителите за мултимодална грамотност; (2) с оглед разработване на смисло-центриран модел за мултимодална грамотност и включване на мултимодални практики в програмите за повишаваща квалификация на педагогическите специалисти.

Подчертавайки липсата на термина „мултимодалност“ в онлайн речника на българския книжовен език (БАН), Д. Генова дефинира понятието като „едновременно използване на повече от една

¹⁶ Taylor, L., Berhard, J., Garg, S.Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), p. 269-294.

знакова система за осъществяване на комуникация“¹⁷. В България липсват специализирани научни изследвания върху феномена мултимодалност и развитието на мултиграмотност като компонент на личностното развитие в иновативната ера. Идентифицира се и дефицит на съвременни проучвания в областта на продължаващата квалификация на учителите за технологично осигуряване с мултимодални практики в контекста на професионалната им компетентност за преподаване на мултиграмотност.

Новата идея за грамотност детерминира понятията като визуална и мултимодална грамотност (G. Kress 2003), дигитална грамотност, дигитална информационна грамотност¹⁸, технологична грамотност, пространствена грамотност, историческа грамотност, политическа грамотност, медийна грамотност, информационна грамотност и мултикултурна грамотност¹⁹, дигитална медийна грамотност²⁰. Предвид категориалната автономност на информационната, визуалната, мултикултурната и медийната грамотност, S. Cordes, ги систематизира като „група, която може да бъде мислена като компетентно, ако не и изчерпателно описание на някои характеристики на мултимодална грамотност в теорията и практиката“ и същевременно уточнява, че „въпреки че тези грамотности не са нови, идеята за взаимодействието между тях създава обект, който е повече от сумата на частите му с различна перспектива от традиционно разделени понятия за грамотност“²¹. В средата на 90-те години е въведен терминът „мултиграмотност“ (*Multiliteracy*) (New London Group, 1996), съдържателно представен като „включващ мултимодални текстови практики като езикови, визуални, аудио, жестови и пространствени режими, както и съществуващите грамотности, които са били културно обосновани“²².

Следва да бъдат диференцирани самостоятелно и йерархично функционалните динамики в релацията „мултимодалност – мултиграмотност“, тъй като мултиграмотността е фактор в овладяването на подрастващите. Открояването на посочените функции (Схема №1. Функционални динамики в релацията „мултимодалност – мултиграмотност“) се базира преди всичко на две същностни характеристики: (1) комуникацията, респективно обменът, съхраняването и разпространяването на информацията са

¹⁷ Генова, Д. (2019) Мултимодална комуникация: теоретични подходи и приложения. Сб. в чест на чл. кор. проф. д.ф.н. Стоян Буров "Aut inveniam viam, aut faciam". Велико Търново: УИ "Св. св. Кирил и Методий", с. 153-169.

¹⁸ Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.

¹⁹ Abilock, Debbie. (2008) 21st Century Literacy. NoodleTools Inc., Last modified May 15. <http://www.noodletools.com/debbie/literacies/>

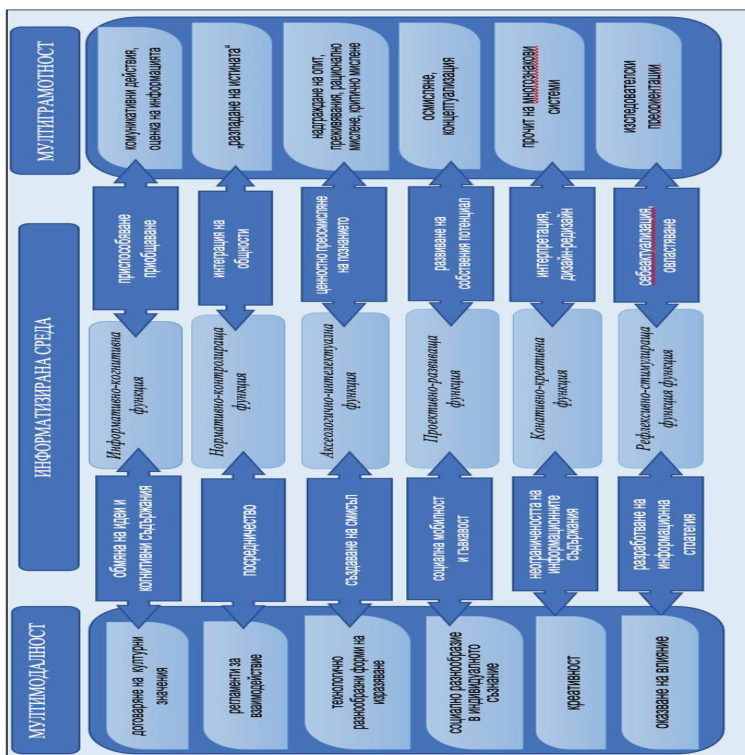
²⁰ Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. The Aspen University, November 2, p. 3-63.

²¹ Cordes, S (2009) Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. Library Instruction // World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries create futures: Building on cultural heritage» (23-27 August 2009, Milan, Italy: http://multiple-literacies.com/?page_id=12)

²² Cope, B. (2000) Designs for social futures. In B. Cope and M. Kalantzis (eds) *Learning and the Design of Social Futures* (p. 203–234). South Yarra, Australia: Macmillan

предпоставка за социално оцеляване, интегриране и успешно реализиране на всяка отделна личност; (2) за социализираната личност потребността от развитие и саморазвитие е от жизнено значение и мултиграмотността удовлетворява тази потребност. Тоест, внимание изисква проблемът за липсата на познание и дефицитите в управляване на взаимодействията в мултимодална среда, който увеличава риска от социално отпадане, предвид несправяне с предизвикателствата на глобализацията.

Схема №1. Функционални динамики в релацията „мултимодалност – мултиграмотност“



Задълбочавайки концепцията за мултиграмотността (New London Group, 1996), редица изследователи (J.P. Gee 1996; D. Barton, M. Hamilton 2000; S. Spedding, J. Harkins, L. Makin, M. Whiteman 2007; D. Jones 2007; W. Woodrow, S. Arthur, Newman 2014) я утвърждават като социална практика и подчертават детерминиращата роля на социокултурната контекстуална рамка. Подходът разкрива обективната връзка между мултимодалността и мултиграмотността в процеса на изграждане на

значения и определящата им роля в знаково предавани съобщения. Това позволява номинирането ѝ като безусловен детерминант на социокултурните равнища, в които общества, общности и индивиди артикулират в определен порядък отношения, ценности и идеологии. По-нови теоретични равнища на проблематизация регистрират употребата и на термин, обозначаващ специфична вътреструктурна динамика на нововъзникваща грамотност – трансграмотност (Transliteracy) като „способност за четене, писане и взаимодействие с помощта на различни платформи, инструменти и медии, от знаци и устни сигнали, включително ръкописен текст, отпечатан текст, телевизия, радио и филми и завършващи с цифрови социални мрежи“²³. В последните години се регистрира нарастване броя на изследвания, задълбочаващи анализа за мултимодалността в релацията „социално-комуникативно“, отразена и през призмата на въздействието на цифровите технологии. В резултат, пред изследователските търсения се открива допълнителен, изненадващ по своите мащаби, резерв и хоризонт за по-нататъшно развитие на мултимодалността и нейните проявления в социален, културен и образователен контекст.

Преместването на значението от една режимно-комуникативна среда в друга (реконтекстуализация) подпомага уточняване, концептуализиране и предефиниране на семиотичния репертоар на възприемателя и като създава нови потребности и ценностни системи, не само ангажира множество канали за възприемане на информацията, но и активизира различни сфери от вътрешния свят на човека за нейната обработка и адекватното ѝ осмисляне. Така, с все нарастваща актуалност, концепцията за мултимодалността навлиза и в територията на образованието, проблематизирайки въпроса за педагогика на мултиграмотността: като неотделимо свързани с грамотността, проявяваща се в съчетаването на разнообразни семиотични ресурси, в контекста на дигиталната перспектива се приемат и навлезлите в масова употреба мултимедийни символни форми. С оглед детерминиращото значение на мултиграмотността в съвременния свят се налагат следните обобщения: (1) в информационното (мрежовото) общество мултимодалната комуникация функционира в качеството си на метаплатформа с безграничен образователен потенциал; (2) организацията на мултимодална образователна среда кореспондира с утвърдените постулати в социокултурната теория за развитието; с методологическите основи на социалната семиотика, предвид трансформациите на комуникация в информационното общество; с

²³ Wilkinson, Lane. (2016) Libraries and Transliteracy: A Reasonable objection to transliteracy, p. 69.

евристичния потенциал на теорията за развитие на много грамотности; (3) включването на мултимодални практики в продължаващата квалификация на учители е в съответствие с действащите образователни политики за реформа в образованието и с тенденцията за трансформиране на образователните практики; (4) създаването на мултимодален смисло-центриран модел за управление на квалификационните взаимодействия с учители подкрепя професионалната им компетентност по посока осъзнаването на връзката „мултимодалност - мултиграмотност“; (5) прилагането на Модела в продължаващата педагогическа квалификация е неразделна част от тяхното критично ангажиране с реформиране на образованието в перспективата на педагогика за развитие на много грамотности (*multiliteracy*). Следователно, налице е реална, значима и открита за изследване проблематика, ситуирана на границата между професионалната педагогическа подготовка и процесите на продължаващата квалификация и учене през целия живот.

2.3. Предпоставки и съдържателни параметри на концепцията за мултимодално смисло-центрирано управление на продължаващата квалификация на педагогически специалисти

Настоящото изследване е насочено към разработване на инструментариум, систематизиращ и организиращ професионалната дейност на учителя, оползотворявайки ресурса на мултимодални образователни практики за повишаване качеството на преподаване в реална и дигитална среда. Това налага квалификационните взаимодействия с учители да са базирани върху рефлексивния подход, осигуряващ самокорекция на способности и личностни качества, овладяване и прилагане на инструменти на социалната и културната дейност в цялост.

Професионалният свят на учителите и техните жизнени активности се смесват толкова много, че работата им се влияе от по-обширни преживявания, защото учителите участват в професията като паралелно с това „преговарят“ със собствените си дилеми и дори травми в по-широкия си живот. Може да се предположи, че възприятието на учителите не изключва цялостното осъзнаване на смисъла, по който професията им влияе - промяната в мисленето за професионалната роля и дейност води до промяна на смисъла, мотивите и позициите. Тоест, когато възникне несъответствие на ценни, смислени, мотивационни аспекти на ориентация или несъответствие на Аз-концепцията и изискванията на професията, позицията на преглед е решаваща, въпреки че процесът често не се

разпознава^{24,25,26}. Тези съображения подчертават предизвикателствата, пред които са изправени доставчиците на образователни услуги за непрекъснато професионално развитие на учители: промяната в отношението на учителите към професионалната роля и актуализирането на професионалната им идентичност е възможно, когато програмите за непрекъснато професионално развитие се обвържат цялостно, както с по-вътрешните интерпретации на значението на непосредствения педагогически опит, така и с по-външните интерпретации на значението на професията в житейския свят на учителя. Този въпрос заслужава по-задълбочен анализ от гледна точка на изследване връзката в релацията „професионална удовлетвореност – житейско благополучие“, като двете базисни форми на значение (смисъл) в екзистенцията на всеки човек.

Идентичността е сложна конструкция, но изключително важна, ако искаме да разберем практиката на преподаване като професия²⁷ и организирането на продължаващата квалификация на учителите е ключов въпрос – такъв, който е смислен, полезен и осъществим²⁸. Тази постановка разкрива необходимостта от стабилизиране на професионална идентичност на учителя и налага преоценка на професионалната педагогическа квалификация с оглед изясняване в единство на смисъла като феномен в живота (екзистенциално ниво) и смисъла като феномен в професията (професионално ниво).

Според В. Франкъл, смисълът в живота трябва да включва както субективни, така и обективни перспективи и неговото значение може да бъде открито от индивидите според техния субективен, феноменологичен опит²⁹. За да развият нови професионални умения (от по-висок клас), от които се нуждаят учителите, те трябва да се включат в смислено обучение, базирано на „търсене чрез диалог“, което има истинска стойност и значение за тях лично и техните общности³⁰. Важно е да се отбележи, че целта за устойчиво развитие на образованието в „Програма 2030“ включва учителите като ключово средство за изпълнение. От тази гледна точка е необходим ре-дизайн на обучителната технология в продължаващата квалификация на учители.

Отчитането и съобразяването със сложността на професионалното всекидневие на учителите е специфична характеристика и сериозно

²⁴ Afonkina, J. A. (2009). *Genesis of a professional orientation*. St. Petersburg, Russia.

²⁵ Klimov, E.A. (2004). *Psychology of professional self-determination*. Moscow, M: Academy

²⁶ Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow, M: Knowledge.

²⁷ Enyedy, N., Goldberg, J., and Muir Welsh, K. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Sci. Educ.* 90, 68–93.

²⁸ Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D. and Faraday, S. 2008. *Independent Learning: Literature Review*. Research Report No. DCSF-RR051. Nottingham, UK, Department for Children, Schools and Families. www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222277/DCSF-RR051.Pdf, p.35.

²⁹ Франкъл, В (2022) Човекът в търсене на смисъл. София: Хермес.

³⁰ Scott, C. (2015) *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century*. Education research and foresight. Working papers. unesco. pp: 1-21.

предимство на предлаганата обучителна технология с оглед осигуряване на персонализирана (личностно-значима) образователна среда, която предефинира педагогическото взаимодействие по отношение на: (1) дизайн на обучителната технология (диалогично учене и учене чрез преживяване за подкрепа на професионалния „Аз“ на участниците); (2) инструменталните ресурси на учителите да култивират индивидуалното чувство „за моята истина“ на обучаемите като същевременно ги вдъхновяват в изследване на „чудото на чуждата истина“, както и да откриват нови и различни приложения на знанията и уменията в процеса на квалификационните дейности.

Смисло-центрирано управление на квалификационните взаимодействия в мултимодална образователна среда се реализира не само чрез преминаване от един естествен език към друг, но в много по-широка перспектива: преминаване от една знакова (семиотична) система към която и да е друга, което, освен че включва логиката на жизнения свят, логиката на свободния избор, логиката на отговорността към себе си и другите и логиката на справедливостта, но и предполага безусловно срещата с Другия в контекста на професионалното взаимодействие и развитие. В базирания върху ценностни професионални отношения дебат, обучавани и обучител са оптимално мотивирани (през призмата на професионално осъзнатата свобода и отговорност) да дискутират перспективата за нововъзникващата образователна рамка, т.е. – учителите не само да индикират актуалните проблеми и предизвикателства в образователната реалност, но и чрез собствения ресурс да се ангажират с парадигмалната образователна промяна.

Осигуряването на пространство за учителите да актуализират професионалния си опит през съвкупността от мисли, чувства, вярвания, ценности, преживявания, очаквания допринася за надграждане на професионалната компетентност, опосредено от личностно-значимото учене и разкрива две ключови характеристики: (1) смисълът (значението) винаги съществува в определен контекст и (2) смисълът (значението) винаги е свързан/о с някаква причина или намерение. Такава организация на педагогическото взаимодействие всъщност признава и утвърждава качествено значение на създаването на смисъл чрез диалог и опит и по този начин се отдалечава от практиката на доминиране, контрол и пасивност, доближавайки се към практиката на самоопределение, овластяване и действие.

На процесно ниво предлаганата технология за мултимодално смисло-центрирано управление оползотворява предимствата на два модела, оказващи влияние върху (1) мотивацията на обучаемите

(Модел за мотивационен дизайн на J. Keller) и (2) върху управляване на тяхната осъзнатост и целенасоченост в процеса на обучението (Модел за нива на учене в афективната област на D. Krathwol, B. Bloom и B. Masia).

Открояват се следните значими изводи: (1) Обвързването на продължаващата педагогическа квалификация с динамиката на професионалната роля и идентичност на учителите импонира на хуманитарната технология като ресурсен компонент в информативното и динамично управление на промяната в образованието; (2) Базирано на хуманитарната технология, непрекъснато професионално развитие на учители предполага ново равнище на комуникационния акт в релацията „обучител – обучаеми“; (3) Като приоритизират рефлексивното взаимодействие в мултимодална образователна среда, обучителните процедури актуализират компетентностите на учителя; (4) Оползотворяват се предимствата на персонализацията и диалогизацията в образователната среда, чиито инструментални ресурси култивират индивидуалното чувство „за моята истина“ на обучаемите като същевременно ги вдъхновяват в изследване на „чудото на чуждата истина“ в контекста на учещата се общност; (5) Осигуряването на пространство за учителите да актуализират професионалния си опит с осмисляне на професионалния опит на другите, допринася за ревизиране на професионалната идентичност и мобилизира готовност за промяна в образованието. Може да се обобщи, че смисло-центрираният дизайн преодолява „модела на дефицит“ в продължаващата квалификация и като се отдалечава от практиката на доминиране, контрол и пасивност, се доближава към практиката на самоопределение, овластяване и действие в процеса на съвместното създаване на смисъл.

ТРЕТА ГЛАВА. АСПЕКТИ И НИВА НА СМИСЛО-ЦЕНТРИРАНИЯ ПОДХОД ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА КВАЛИФИКАЦИОННИТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛИ В МУЛТИМОДАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

3.1. Качества и професионални умения на учителя в продължаващата педагогическа квалификация – политики, подходи и стратегии

В настоящия параграф се осъществява преглед на политиките, подходите и стратегиите за провеждане на непрекъснатото професионално развитие на учители в контекста на педагогическите компетентности на учителя като развиващ човешкия капитал. Прегледът се ръководи от три целеви акцента: (1) да се анализират ключови характеристики, лежащи в основата на внедряването, опита и практиките на непрекъснатото професионално развитие; (2) да се

идентифицират основни педагогически подходи и практики, като необходими компетенции на учителя за непрекъснатото професионално развитие; (3) да се преосмислят ролите и отговорностите на ключовите заинтересовани страни при изпълнението на дейностите по непрекъснатото професионално развитие на педагогически специалисти. Прегледът е подкрепен от теорията за рефлексивната практика и е в отговор на необходимостта от актуализиране на педагогическите компетентности на специалиста – учител, провеждащ дейности по продължаващото професионално развитие на учителите. В тази връзка, педагогическата компетентност на учителя на 21 век кореспондира пряко с очакванията да селектира и да обработва нови знания, за да отговаря на потребностите на образователната среда, т.е. знанията на учителя са компонент на професионализма на учителя. От учителя и чрез учителя се изгражда качеството в непрекъснатото професионално развитие, а именно – да управлява педагогическото взаимодействие с „различна скорост“ и на „различни обороти“ с участници в една и съща учебна програма. Тоест рефлексивността като измерение на компетентностния му профил придобива атрибутивна стойност. Следователно е необходимо рефлексивността да бъде личностова диспозиция и едновременно с това – практика, допълваща методически репертоара на учителя, превръщайки се в неразделна част от неговия педагогически професионален опит.

В настоящия труд се утвърждава тезата за отличителната характеристика на професионалната компетентност на учителя, чиято роля фундаментално намира израз в неговите умения за: (1) провеждане на критичен дискурс, т.е. – да поставя под съмнение валидността на професионалните нагласи на обучаемите; (2) провеждане на критична рефлексия, т.е. – да изследва дълбочината и значението на различните гледни точки на обучаемите като резултат от преживелищния опит на груповия субект по време на обучението, който е основа за създаване на алтернативни перспективи за промяна на образователната практика.

Професионалното развитие на учителите може да бъде класифицирано в две централни области: *когнитивно и емоционално* като основни фактори при определяне професионалната ефективност на учителя. Разгърнати в контекста на продължаващата педагогическа квалификация, тези акценти съдържателно се отнасят до (1) проблемите на теоретичната подготовка и уменията за опериране с учебното съдържание на обучаемите за повишаване качеството на преподаване – *когнитивна област* и (2) до отдаденост и ангажираност на учителите към упражняваната от тях професия и към включването

им в обучението за непрекъснато професионално развитие – емоционалната област. Следователно, когнитивната и емоционалната област в квалификационните обучения на педагогически специалисти са двата концептуални фактора, свързани с промяната, преподаването и професионалното развитие на учителите. В този смисъл, подобряването на професионалното развитие на учителите изисква разработване на процеси и процедури – или т.нар. методологични фактори на непрекъснатото професионално развитие, които са директно подчинени на концептуалните фактори. Ефективността на обучителните дейности в непрекъснатото професионално развитие е силно повлияна и от т.нар. контекстуални фактори, които обхващат степента на ангажираност на ръководството на образователните институции – от една страна, а от друга – на доставчиците на образователни услуги в продължаващата педагогическа квалификация. Разбирането *ролята на концептуалните и методологическите фактори* за продължаващо професионално развитие е от съществено значение за разработване на подходящи политики и стратегии за подобряване уменията на учителя. Тоест, необходима е ревизия на професионалната компетентност на учителя в продължаващата педагогическа квалификация на учители.

Обсъждането на европейски и национални документи относно политиката за образование на възрастни и на специфичните професионално-педагогическите компетентности на учителя в продължаващата квалификация на учители: 1) откроява взаимоотношената роля на концептуалните, методологическите и контекстуалните фактори за качеството на обучителните дейности; 2) идентифицира рефлексивността като вътрешно измерение и атрибут на професионалния профил на учителя, интегрираща холистично всички компетенции във всички нива и дизайни на провеждане на образователните програми в продължаващата квалификация на учители; 3) подчертава формиращото влияние на интензивните промени в съвременните образователни хоризонти и обосновава необходимост от трансформация на квалификационните взаимодействия с оглед рефлексивно преосмисляне на професионалната роля и идентичност на учителя; 4) изтъква предимствата на релационното обучение, разгръщащо се като семиотичен и рефлексивен процес, в който се реализират трансформиращите функции на образованието за непрекъснато професионално развитие на педагогическите специалисти; 5) проблематизира необходимост от функциониране на национална система за обучение на учители и верифицира нов модел за

управление на квалификационните взаимодействия с учители, предвид качеството на образователните услуги за продължаващо образование.

3.2. Операнти на обучителната технология, базирана на мултимодална образователна среда за смисло-центрирано управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти

Развитието на дигиталните технологии налага качествено нов тип информационно взаимодействие и се означава като дигитално, като работа в цифрова среда, операционализираща възприемането, разбирането и/или генерирането на *мултимодални съобщения/текстове*. М. Лебедева дефинира мултимодалния текст като „коренно различен от печатните книги – неговият семантичен обхват е изключително широк и променлив; отделните му компоненти (картина, звук, видео) могат да допълват и подобряват написаното съобщение. Но те също могат да се състезават с него до степен, която да придаде на цялото „послание“ обратно значение“³¹.

Определящо за системната функционална теория е разбирането за езика и семиотичните режими като ресурси, създаващи значение в процеса на комуникация в рамките на специфичен културен и ситуационен контекст. Именно взаимодействието между индивидуалните, културните и социалните системи води до трансформация в обществото, а социокултурната среда влияе върху съдържанието и начина на изразяване (какво и как). По своята същност културните различия представляват уникални системи на мислене и познание (Ю. Хабермас 1999, Р.Е. Nisbett 2001; Е. Rudowicz 2003; Е. Moran 2010), но базисно остава разбирането на Дж. Х. Мийд, че „семиотичните съдържания понякога могат да изглеждат неразбираеми, защото носят отпечатъка на друг социокултурен контекст“³².

Семиотиците класифицират знаците и знаковите системи в зависимост от начина им на предаване (модалност). Пренасянето на смисъла е във връзка с използвания семиотичен код, който включва не само отделни звукове или букви, за да образува думите, а така също и допълнителни комуникативни режими (напр.: невербална изразност, интерфейси, дигитални дизайни), ансамблово представени в разнообразни мултимодални съобщения. Критичност придобива въпросът за качеството на ограмотяване в образователните институции, базирано на автономния модел за грамотност. В тази изследователска перспектива се открива потенциалът на социалната

³¹ Лебедева, М. Мултимодалността като нова грамотност. Лаборатория за иновативни средства за преподаване на руски език в Институт „А. С. Пушкин“, Москва. <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=5203>.

³² Мийд, Дж. (1997) Разум, Аз и общество. ЕА-Плевен, с. 111.

реалност и се отразява по-широкият възглед за грамотността като надхвърлящ един набор от умения – мултиграмотност.

Перспективата на мултимодалността като социална практика се отнася до множеството канали за комуникация, свързани с всекидневното съприкосновение с мултимедийната среда. S. Hill твърди, че терминът мултиграмотност проектира същността на семиотичната теория и разкрива механизмите³³, през които символи под формата на букви, думи, рисунки, фотографии, цветове, интерфейси и анимирани движения могат да придават/предават смисъл.

Анализът върху културната значимост на мултимедийната среда за въвеждане на мултимодалността на равнище социална практика и организация на съдържания и смисли, очертава важността на следните три акцента: (1) в мултимедийните ресурси са проецирани кроскултурални различия, с което се отваря пространство за културен толеранс, обвързан със социалната потребност на мултикултурализма; (2) мултимедийната среда осъществява незаменима роля в системата на социалното управление на икономиките на знанието, тъй като насочва аудиторията към мотивираната връзка между форма и значение при информационния обмен³⁴, което генерира нови значения на социалния контекст; (3) мултимедийната среда извежда ролята на семиотичната знаковост в човешкото всекидневие и е фактор за осъзнаване потенциала на комуникативните режими при създаването на смисъл. Умението за подбор на модални ресурси в конкретен комуникативен режим при създаване на мултимодални съобщения/текстове е определящо за интерпретиране на социалните значения.

Дискутира се сложността на мултимодалността като *взаимовръзка на повече от един режим на смисъла (визуален режим, жестов режим, аудио режим, пространствено-териториален режим)*. Утвърждава се метазначението на мултимодалните практики, което е основание да бъдат номинирани като „фасилитатори“ в смисло-центрираното управление на квалификационни педагогически взаимодействия. Откроява се релевантно-функционален и педагогически потенциал за използване на цифровите технологии като компонент на образователния хабитус на дигиталното поколение.

Прилагането на мултимодални практики в квалификационните взаимодействия с учители активизира т. нар. „мотивирана асоциация“ между означаващото и означеното в съответните комуникативните знаци на режимното поле и осигурява по-цялостно осмисляне на

³³ Hill, S. (2007). Multiliteracies: Towards the future. In L. Makin, C. Jones Diaz & C. McLachlan (Eds.), *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice* (2nd ed.) (pp.56-70). Marrickville, Australia: MacLennan & Petty/Elsevier.

³⁴ Kress, G. (1997) *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. Published by Routledge, p. 198.

контекста за трансформиране на образователните практики и за развитие на мултиграмотността. Включвайки обучаваните в мултимодални практики, в действителност учителят презентира методологическата им значимост предвид функционалната им пригодност за образователната реалност: (1) Фокусирането на взаимодействията към диалога (*диа-логика*) в мултимодална образователна среда, неговата „диаметралност“ между единство и множественост създава ново (поли)единство между участниците в обучението; (2) Мултимодалната образователна среда отваря пространство към свързване с персоналните фондове на знанието (заварен професионален опит) на учителите, които взаимно се допълват/апострофират в динамично напрежение: вдъхновение и знание, уникалност и универсалност, изказ и преизказ; (3) Мултимодалният дизайн осигурява достъп на обучаемите до актуални концепции и идеи, резултат от многомодалните вариации на използваните комуникативни режими, като ги продуцира в социално-контекстуален семиотичен образователен ресурс; (4) Уменията за „прочит“ на мултимодални съобщения в мултимедийните презентации и в онлайн пространството утвърждават на компетентностно равнище перспективата на мултиграмотността за качествено учене и преподаване в иновативната ера. Изведените съдържателни акценти обосновават необходимостта от прилагане на мултимодален подход в продължаващата квалификация с педагогически специалисти, ориентиран към професионално-педагогическата им рефлексия за преподаване на мултиграмотност. Този факт отразява авторовото целеполагане за разработване на концептуално-технологичен модел за смисло-центрирано управление на квалификационните взаимодействия с педагогическите специалисти в мултимодална образователна среда за адекватно подпомагане на професионалното им (само)развитие.

3.3. Концептуално-технологичен модел за смисло-центрирано управление на квалификационните взаимодействия с педагогическите специалисти в мултимодална образователна среда

Взаимодействията, центрирани върху смисъла, са фокусирани върху ролята на субекта като необходимо условие за промяна на реалността. Интересът се ориентира не толкова към съдържанието на познанието, колкото към създаването на предпоставки за неговото оползотворяване.

Като подчертава, че „комуникацията е опитът на човека да се справи със своя опит, с текущото си настроение, с възникващите си нужди“, Р. Буркарт изтъква, че „в комуникацията значения не се предават, нито могат да се прехвърлят. Само съобщенията могат да се

предават, а значенията не са в съобщението, те се отразяват от потребителя на съобщението³⁵.

Приоритетно значение за квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти придобива степента на съгласуваност между двата процеса: (1) комуникацията като процес на предаване на съобщения (създаване на смисъл) и (2) рефлексията като процес на отразяване (създаване на значения).

Взаимодействието, ориентирано към смисъл се базира на *циркулярно разгръщаща се комуникация* и по такъв начин оползотворява семиотичния аспект на знака, „определян като необятно хранилище на значения, в което всеки може да намери това, което тълкувателните му способности му позволяват да намери“³⁶. Това аргументира продължаващата педагогическа квалификация като поредица от събития за професионално развитие, в които се случва осмислянето и усилването на професионалната идентичност.

Възличането на участниците в диалога като дискурс се възпрепятства при изказвания с принудителен характер, при изказвания с манипулативен характер, в които информацията е филтрирана и последствията се маскират, а се благоприятства при изказвания с конструктивен характер, фокусът на които е върху перспективната значимост на алтернативни решения (обучаемите се присъединяват към посланието от позицията на диалогичното взаимоотноосмисляне на неговото значение).

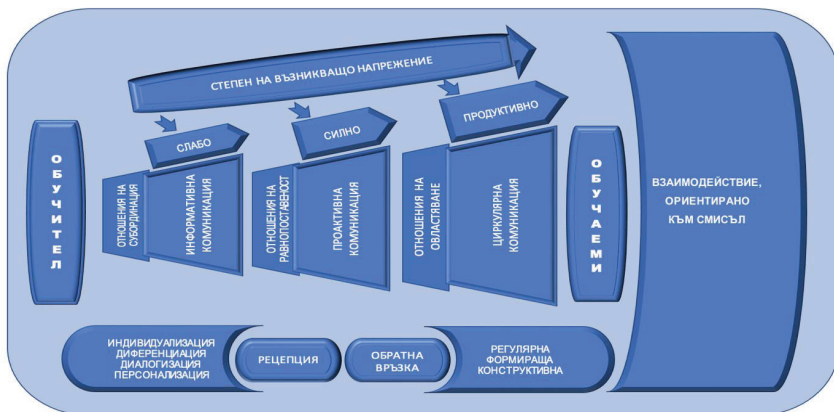
Същинската цел на взаимодействието е да предостави условия за *взаимна позитивна зависимост* между участниците. Върху тази основа се създава т.нар. „*продуктивно напрежение*“ – предпоставката, която увлича учителите да споделят опит, да аргументират мнение, да отстояват позиция и ги мотивира да генерират идеи, в чиито проекции конструират смисъла. Значение придобиват уменията на учителя да управлява съгласуваността, да направлява консолидацията, за да постига консенсус в процеса, реализиращ прехода „смисъл – продуктивно напрежение“ в неговата циркулярност: последователно овладяване („отместване“) на напрежението и непрекъснато надграждане („заместване“) със смисъл. Овладяването на възникващите напрежения в хода на учебните дейности постига най-осезаем резултат, когато значението се генерира „отвътре навън“ посредством удовлетворяването на потребността от автономна самоизява, самоактуализация и самоусъвършенстване на участниците. Предвид степента на продуцираните напрежения, типове комуникация, реализиращи процеса на учене, притежават динамичен

³⁵ Буркарт, Р. (2000) Наука за комуникацията. Велико Търново: Издателство ПИК.

³⁶ Еко, У. (1993) Семиотика и философия на езика. София: Наука и изкуство, с. 168.

характер. Схематично влиянието на условно диференцираните типове комуникация (информативен, проактивен, циркулярен) върху развитието на субектите в образователна среда е представено по-долу (Схема №2. Типове комуникация при педагогическо взаимодействие, ориентирано към смисъла).

Схема №2. Типове комуникация при педагогическо взаимодействие, ориентирано към смисъла



Видно от схемата е, че възникващите напрежения, основани на циркулярната комуникация в обучителните дейности се определят като напрежения с висока степен на продуктивност, тъй като циркулярният тип съдържа в себе си и прилага комплексно информативния и проактивния тип комуникация. Всъщност, професионално-педагогическите рефлексии са осъществими при спазване на основния принцип на циркулярния тип комуникация, свързан с прекъсването на дискурса в ситуации на възникнали напрежения и своевременната обратна връзка на участниците в обучението. Вследствие на изброените особености, за циркулярния тип комуникация се валидизират следните характеристики: (1) интензивно диалогизиране, *ориентирано към смисъл*; (2) установяване на *отношения на овластяване*; (3) реализиране на *конструктивна, формираща връзка*; (4) фокусиране върху развитие на метакогниции; (5) *рефлексивно преосмисляне* на професионалната роля и идентичност. Резултатът е „педагогическо взаимодействие, за което динамичният, дейностният, преживелищният, активно преобразуващият момент са съществени характеристики“³⁷.

³⁷ Пренски М. (2017) Образование за един по-добър свят. Образование за професиите на бъдещето. https://www.capital.bg/specialni_izdaniia/obrazovanie/2017/05/15/2961906_mark_prenski_triabva_da_provokirame_dekata_da_iskat_da/

На тази основа, предлаганият мултимодален смисло-центриран модел за управление на квалификационните взаимодействия обединява в единство значението на професионалното развитие в континуум в следните три проекции: (1) *в концептуален аспект* (Какъв е смисълът?) – отразява значението и ценността на обучителните теми (предметни области, включени в програмното съдържание на обучението) в контекста на нововъзникващата роля на образованието да развива човечеството; (2) *личностен аспект* (Какво ще се развива?) – отразява спектъра от ключови компетентности, които учителите следва да формират у подрастващите в процеса на обучението им като подготовка за живота; (3) *В дейностен аспект* (Как ще се формира?) – отразява дейностите, методите, формите, техниките и компонентите, структуриращи педагогическото взаимодействие на основата на релационното учене: диалогична педагогика с групов анализ в позитивна взаимозависимост за индивидуална отговорност (**Фигура №1. Графичен модел на смисло-центрирани квалификационни взаимодействия с учители в мултимодална образователна среда**).

Фигура №1. Графичен модел на смисло-центрирани квалификационни взаимодействия с учители в мултимодална образователна среда)



Актуалните аргументи за внедряването на смисло-центрирано управление в обучителните дейности за продължаваща педагогическа квалификация валидизират следните обобщения: (1) Взаимодействието, ориентирано към смисъл може да се разглежда като уникално в две отношения: определя се като реформаторско,

предвид перспективната му насоченост да подготвя педагогическите специалисти в контекста на Образование 4.0; се определя като синкретично, защото в своята реализация съчетава множество фактори, всеки от които вече е идентифициран като обуславящ качеството на преподаване и учене. Осъзнаването, че процесът на трансформация е следствие от синергията на тези фактори е резултатът, т.е. – очакваният ефект *от прилагането на смисло-центрирано управление в квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти*; (2) Смисло-центрираните квалификационни взаимодействия в мултимодална образователна среда импонираят цялостно на идеята за нововъзникващата роля на образованието да развива човечеството, израз на която е разбирането за основополагащата функция на учителя – да бъде търсач на решения. (3) В своята концептуална рамка смисло-центрираното управление на взаимодействието в продължаващата педагогическа квалификация залага на обучителни дейности, които са ориентирани към цялото ново познание, и – в подредбата на неговите контекстуални специфики – мотивират дискурса за тълкуване, за осмисляне, за приемане или за допълване на ресурсното му предназначение за промяна.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА МУЛТИМОДАЛНО СМИСЛО-ЦЕНТРИРАНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ

4.1. Аргументи за прогнозно проучване и мотивация за изследователски търсения в полето на продължаващата квалификация на педагогически специалисти

Първоначален повод за съзнателно, умишлено и целенасочено изследване на тази проблематика, е участието на автора като учител в дейности по проект „Община Благоевград – място за етно новаторство - ОБМЕН“³⁸ (2015), който се реализира в продължение на 11 месеца в Община Благоевград. Основни участници в проекта са: Община Благоевград, Фондация „Програма Стъпка по Стъпка“ – гр. София; ЦДГ 6 „Щастливо детство“ – гр. Благоевград, ЦДГ 1 „Здравец“ – гр. Благоевград, 11 ОУ „Христо Ботев“ – гр. Благоевград, СОУИЧЕ „Климент Охридски“ – гр. Благоевград. В проектните дейности са **обхванати 108 педагогически специалисти.**

За нуждите на настоящия дисертационен труд са анализирани резултати от проведените изследователски дейности, които имат пряко отношение към проблема за продължаващата квалификация и професионално развитие на учителите.

³⁸ Конкурсна процедура 33.13-2014 Център за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства.

Изследователски инструментариум – прилага се модифицирана методика за изследване „Рамка за качество на приобщаващото образование“³⁹, дефинираща *критерии и показатели за качество на образованието* в 8 тематични области: (А) Взаимоотношения; (Б) Развитие и учене; (В) Наблюдение, развитие, рефлексия; (Г) Подкрепящи среди; (Д) Семейство, общност; (Е) Включване, разнообразие и ценности; (Ж) Междусекторно сътрудничество; (З) Професионално развитие.

Прогнозното изследване регистрира едновременно субективни и обективни данни като **отправна точка за анализ** на професионално-педагогическите компетентности на учителите в реална образователна среда. Изработват се **два инструмента за проучване**: **(1) Карта за самооценка**, отразяваща рефлексията на учителите в разбирането и прилагането на приобщаващи взаимодействия; **(2) Карта за наблюдение**, регистрираща автентичното осъществяване на този процес. В съдържателен аспект разработените изследователски инструменти са идентични, което позволява получените резултати да бъдат сравнявани и анализирани. Използваният инструментариум се причислява към *методологията на качествените изследвания*, тъй като се основава на фокусирани „наблюдения на опита“, отчитайки професионалното поведение на респондентите в реална образователна среда. Наблюденията се провеждат в продължение на 16 седмици, съобразно изготвен и утвърден от двете страни график. Диференцирането на 8 тематични области с установени критерии и показатели за приобщаващи практики е надежден инструмент за регистрация на сходните поведения на педагогическите специалисти и за обобщеното им групиране в *три направления*: (1) *реактивни поведения в образователна среда (РПОС)*; (2) *интерактивни поведения в образователна среда (ИПОС)*; (3) *проактивни поведения в образователна среда (ППОС)*. С оглед обективността при анализа на получените данни, както и недопускането на фактори, „замърсяващи“ изследователската процедура, наблюденията на едно и също събитие се осъществяват минимум от двама изследователи. За оценка на средните резултати, получени от паралелните наблюдения в образователната среда, е използван коефициентът на корелация на Spearman, при което средната стойност от наблюденията е на база внесените данни, предоставени независимо от двамата изследователи. Констатира се, че съответствието между получените резултати, е значително ($r = 1,00$, $p < 0,01$), с което се установява надеждността на получената извадка.

³⁹ ISSA, (2013) Международно проучване в България, Литва и Словения: „Рамка за качество на образователните услуги“.

Въз основа на констатираните резултати в прогнозното проучване обективно се извеждат следните заключения: (1) високите стойности на *реактивния* тип поведение открояват тревожния факт, че педагогическите общности все още не успяват да интернализират устойчиво приобщаващата функция на образованието като ключова за изпълнението на професионалната си роля; (2) високите стойности на *реактивния* тип поведение разкриват, че образователните институции все още възпроизвеждат усвоени в отминали контексти модели на взаимодействия в общността; (3) високите стойности на *реактивния* тип поведение подчертават, че все още в образователните институции не се изгражда култура за социална и професионална ангажираност, т.е. – съучастие; (4) макар и с ниски нива на проявление, регистрираните *интерактивен* и *проактивен* тип поведение на педагогическите специалисти са показател, че в образователната среда се пораждат процеси на трансформация. В контекста на анализирания резултат се налага **извода**, че в качеството си на компонент на образованието и на провежданите образователни политики, продължаващата квалификация следва да се съсредоточи върху собствената си приобщаваща функция, като оползотворява способността за оказване на ориентирана към рефлексия подкрепа на професионалното (само)развитие на учителите и други педагогически специалисти.

4.2. Дизайн на експерименталното изследване – мултимодален модел за смисло-центрирани взаимодействия в продължаващата педагогическа квалификация

Същинското изпълнение на изследователската програма стартира в началото на 2021 г. и се разгръща в **два последователни етапа**: 1) **предварително проучване** за събиране, обработка и анализ на данни относно нагласите на педагогическите специалисти за участие в обучения за продължаваща квалификация като изходна база за провеждане на експеримента; **основно изследване** – провеждане на педагогически експеримент в неговите три етапа: констатиращ, формиращ и контролен.

Етап на предварително проучване

За нуждите на предварителното проучване се структурира въпросник „Изследване нагласите на педагогическите специалисти за участие в обучения за продължаваща квалификация“, който съдържа 45 формулирани твърдения, ранжиращи степенуван избор от страна на респондентите: „напълно съгласен“, „съгласен“, „по-скоро съгласен“, „по-скоро несъгласен“, „напълно несъгласен“. Сумарният израз на резултатите позволява обективна диференциация на нагласите на учителите към участие в обучения за продължаваща квалификация.

Като респонденти в изследването са обхванати 175 педагогически специалисти от детски градини и училища в област Благоевград, област Враца, област Бургас, област Кърджали. *Водеща цел в предварителното проучване*, е да се документират актуални данни относно мнението на педагогическите специалисти за организацията на обученията, от една страна и от друга страна – да се проучи мнението им за ефекта, който оказват обучителните дейности върху професионалното им развитие, изразено индиректно в 5-степенното оценяване на формулираните твърдения.

Предварителното изследване се провежда през януари-март 2021 г. Обработката на попълнените въпросници се базира на следните отправни допускания: 1) Приема, че подреждането на твърдения в 5-степенна скала е надежден инструмент за извличане на данни; 2) Приема, че въпросникът валидизира факторите за анализ и тяхната ясна отчетливост предполага еднозначно тълкуване на регистрираните мнения; 3) Приема, че в отразените отговори няма да се открие статистически значима разлика, породена от различния статус на педагогическите специалисти (трудов стаж, местоположение на работното място). Получените данни се анализират със статистически пакет SPSS⁴⁰ и с програма „Monte Carlo“, която позволява паралелния им анализ. Данните с нормално разпределение се обработват и с параметричен тест за анализ, а данните без нормално разпределение, се обработват с непараметрични тестове за анализ. За потвърждение надеждността на скалата се използва „Алфа на Кронбах“ (Cronbach's alpha), която оценява заложените й пробни свойства за нуждите на това изследване. Тестът на Колмогоров-Смирнов (Kolmogorov-Smirnov test) е използван за анализ на нормалното разпределение на променливите ($P > 0,05$), а чрез тестовия експеримент на Шапиро-Вилков (Shapiro-Vilkov test) се доказва, че разпределението удовлетворява и по-взискателни критерии за нормалност. Резултатите се изразяват като средна стойност, стандартно отклонение (SD) или 95% доверителен интервал (95% CI). Установяването на получени данни, между които има връзка, е от изключително значение, защото чрез факторния анализ се определя има ли по-малък брой променливи, в качеството им на фактори, които обясняват тази взаимовръзка. Резултатите, получени от факторния анализ, се потвърждават от паралелния анализ, извършен с програма „Монте Карло“ („Monte Carlo“). Взаимовръзката на променливите (трудов стаж и месторабота) се тества с двуфакторната едномерна ANOVA. Нивото на сигурност на извършения статистически анализ е 95%, което валидира неговата

⁴⁰ Ганева, З. (2016) Да преодолеем статистиката с IBM SPSS Statistics. София: Елестра.

надеждност и достоверност, тъй като стойност на AP под 0,05 се счита за статистически значима (**Таблица №1. Описателни резултати**).

Таблица №1. Описателни резултати

Трудов стаж на педагогическите специалисти	N	Mean	Standard deviation
До 5 години	27	184.2639	34.041519
До 15 години	39	138.0304	14.732159
До 20 години	29	109.4213	6.35462
До 35 години	47	101.2000	15.41135
Над 35 години	33	126.6409	15.58426
Обща сума	175	158.2971	29.39465

$$F = 29.27; df = 5; p = 0,03$$

Получените данни констатира статистически значими разлики по отношение професионалния опит на респондентите. Средноаритметичната стойност при учителите с малък опит (новоназначени) е най-висока (184.26) и по отношение индекса r , разликата е статистически значима – $p < 0,05$. Учителите с малък трудов стаж оценяват посочените във въпросника твърдения в по-високите нива на скалата. Адекватността на пробата се измерва чрез тест за мярка на Кайзер-Майер-Олкин (Kaiser-Meyer-Olkin). Тестването разкрива висока стойност от 0,84, което показва, че степента на информация между променливите се припокрива значително, т.е. – **наличие на силна частична корелация**. Прилагането на Бартлет-тест (Bartlett's test) за статистическа значимост е 0,00, което доказва, че извършеният факторен анализ (KMO and Bartlett's test) е в съответствие с целите на това изследване (**Таблица №2. Резултати от теста на Кайзер-Майер-Олкин и Бартлет**).

Таблица №2: Резултати от теста на Кайзер-Майер-Олкин и Бартлет

Кайзер-Майер-Олкин мярка за адекватност на извадката.		.840
Тест за сферичност на Бартлет	Прибл. χ^2	8809.281
	df	880
	Sig.	.000

T-TEST

Групирането на променливите създава уникална променлива, а именно – влиянието на продължаващата квалификация. Извършен е t-тест с параметричен тип тестване. Анализът на резултатите от параметричното тестване констатира, че между нагласите на изследваните педагогически специалисти за участие в продължаваща квалификация не се наблюдава статистически значима разлика ($p > 0,05$) спрямо населеното място, което обитават (малко, средно, голямо). Данните преобладаващо разкриват сходства и хомогенност в

маркираните отговори (**Таблица №3. Резултати от Т-теста. Групово представителство на респондентите**)

Таблица №3. Резултати от Т-теста. Групово представителство на респондентите

Уникална променлива	Населено място	N	Mean-rank	Standard deviation
ПК	малко	52	153.1653	29.84325
	средно	80	156.2123	33.56437
	голямо	43	151.1811	31.14783

$$t = 0,77; df = 175; p = 0,43$$

Етап на основно изследване – педагогически експеримент

Организацията и провеждането на педагогическия експеримент обхваща периода от м. август 2021 г. до м. август 2022 г. Участници в експеримента са 120 педагогически специалисти – директори и учители от детски градини и училища.

Констатиращият, формиращият и контролният етап на педагогическия експеримент се провеждат в естествени условия и реално оползотворяват планирани обучителни дейности за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти. Изследователската програма се разгръща регулярно чрез провеждане на **сerii от локални и изнесени двудневни и тридневни квалификационни обучения.**

Организация на констатиращия етап на експерименталното изследване

Целта на констатиращия етап е да проучи връзката между формираните личностни качества/способности и жизнените цели на изследваните лица като базисно ядро на мотивацията им за професионално развитие.

Диагностиката на професионално значими личностни качества (Скала на М. Бъкингам и Д. О. Клифтън⁴¹) се явява отправната точка за избор на **наблюдението** като основен метод на изследване по време на констатиращия експеримент. Като *допълващи проучването методи* се прилагат **контент-анализ** на изразени мнения и позиции от страна на изследваните в процеса на наблюдението лица и **Тест „Жизнени цели“** (модификация Д. А. Леонтиев⁴²).

Констатиращото изследване прилага следните методи и процедури:

А/ Открито участващо наблюдение: описателно наблюдение; фокусирано наблюдение; избирателно наблюдение.

Б/ Методи, техники и процедури, основаващи се на комуникация между изследователя и изследваните лица.

⁴¹ Бъкингам, М., Д. О. Клифтън (2003) Откритиите силните си страни. София: Класика и стил.

⁴² Иванов, И. (1999). Тест за жизнени цели. Методики за изследване на потребностите, мотивите и ценностните ориентации. „Избрани методи за педагогическа и психологическа диагностика“, кн. 3. Шумен: Аксиос.

Формулираните очаквания се проверяват и анализират в цялостната им причинно-следственост и взаимообусловеност, съобразно целенасочено **селектираните критерии и техните индикативни елементи** (*Скала за професионално-значими качества на М. Бъкингам и Д. О. Клифтън*).

Таблица №4. Констатиращо изследване: диагностика на формирани професионално значими личностни качества

КРИТЕРИИ	ИНДИКАТИВНИ ЕЛЕМЕНТИ
1. УСТОЙЧИВА МОТИВАЦИЯ ЗА НЕПРЕКЪСНАТО УЧЕНЕ	ЛЮБОЗНАТЕЛНОСТ; ЦЕЛЕУСТРЕМЕНОСТ; ОТГОВОРНОСТ.
2. АДЕКВАТНО ЧУВСТВ ЗА ЛИЧНА ЕФЕКТИВНОСТ/ САМОЕФЕКТИВНОСТ	ФОКУСИРАНОСТ; КОНТЕКСТУАЛНОСТ; ОТВОРЕНОСТ КЪМ ОПИТА.
3. ДИАЛОГИЧНОСТ	ОБВЪРЗАНОСТ; ИНТЕГРАТИВНОСТ; ОБРАТНА ВРЪЗКА / ЕТИКА НА РАЗБИРАТЕЛСТВОТО
4. КРИТИЧНОСТ И САМОКРИТИЧНОСТ	АНАЛИТИЧНОСТ; РЕФЛЕКСИВНОСТ; - ВЪЗПРИЕМЧИВОСТ КЪМ АЛТЕРНАТИВНИ ПЕРСПЕКТИВИ
5. КРЕАТИВНОСТ	НЕСТАНДАРТНОСТ; ФУТУРИСТИЧНОСТ; ДЕЙСТВЕНОСТ.

В своята функционална съвкупност, изследваният набор от формирани качества/способности, отразяващи *базисни компоненти в мотивационната структура на личността, се определя като изходна предпоставка за професионален растеж на учителите*, включени в изследователската процедура (Таблица №4. Констатиращо изследване: диагностика на формирани професионално значими личностни качества). Съдържателните измерения на всеки критерий съвкупно се остойностява от характеристиките на съответните му **индикативни елементи**.

Тест „Жизнени цели“, модификация на Д. А. Леонтиев. Предназначен е да идентифицира нагласата на личността за приоритизиране на целите в контекста на мотивацията за тяхното постигане. Използването на избрания инструмент позволява да се интерпретира отношението на обучаемите по посока самостоятелното определяне на цели, поддържането на мотивация за самоактуализация чрез идентифициране на смисъл във взаимодействията с другите. Стимулният материал на тест „Жизнени цели“ съдържа 20 биполарни айтеми с оценъчни скали, които обхващат седем степени на градациите

за предпочитанията (3, 2, 1, 0, 1, 2, 3), където отговорите се точкуват обратно, а именно: $3\ 2\ 1\ 0\ 1\ 2\ 3 = 0\ 1\ 2\ 3\ 4\ 5$.

В проведения констатиращ етап на педагогическия експеримент **се изследват 120 педагогически специалисти – участници в обученията.**

В настоящото експериментално изследване **разпределението на участниците се извършва на база установените в хода на констатиращия етап средни постижения на резултатите от проведеното наблюдение и тестиране.** Сходните им стойности в количествен аспект, както и направените обобщения от съответната им качествена аналитична интерпретация идентифицират висока степен на приближение в нивата на формираност на професионално-значими личностни качества (*Скала на М. Бъкингам и Д. О. Клифтън*), както и регистрират близки равнища на осмисленост на жизнени цели (*Тест „Жизнени цели“ – модификация Д. А. Леонтиев*).

Изследваните лица са разпределени в **5 групи с равен брой педагогически специалисти:**

- КГ – контролна група – 24 участници;
- ЕГ-1 – първа експериментална група – 24 участници;
- ЕГ-2 – втора експериментална група – 24 участници;
- ЕГ-3 – трета експериментална група – 24 участници;
- ЕГ-4 – четвърта експериментална група – 24 участници.

Допълнително съображение за направеното разпределение на броя на участниците в контролна (КГ) и експериментални (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4) групи е **спецификата на продължаващата педагогическа квалификация, която откроява числеността на групата като значим фактор**, повлияващ ефективността на обучителните дейности. Затова се приема, че **24 участници са оптимален състав на група** за ефективно провеждане на интеракции, основани на диалогизация, персонализация и рефлексия, предвид смисло-ориентираната насоченост на взаимодействията в мултимодална образователна среда, целеполагащи професионално (само)развитие на педагогическите специалисти.

Проверка на разпределението

Чрез теста на Колмогоров-Смирнов (Kolmogorov-Smirnov) със статистически значимо ниво на Лилиефорс (Lilliefors) за статистически анализ се определя разпределението на данните. Съответно, данните, които **не са статистически значими**, притежават **нормално разпределение**. Проверката за нормалност на данните се изпълнява само при малки извадки, тъй като според централната пределна теорема, средната стойност за извадката има приблизително нормално

разпределение за големи извадки, дори и ако генералната съвкупност няма нормално разпределение. Дефинициите за голяма и малка извадка се характеризират с разнообразие, но за голяма част от тях е отличително заключението, че е необходимо извадката да съответства на $N \geq 30$. В определени случаи се приема, че за да се смята за голяма, извадката трябва да бъде $N \geq 50$ (**Таблица №5. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**).

Таблица №5. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		КГ	ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ-3	ЕГ-4
N		24	24	24	24	24
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	26.1667	25.7917	25.8750	26.0417	26.3333
	Std. Deviation	4.00724	4.41321	4.42633	4.59186	3.82971
	Most Extreme Differences					
	Absolute	.086	.195	.135	.102	.160
	Positive	.081	.195	.117	.102	.160
	Negative	-.086	-.100	-.135	-.080	-.082
Test Statistic		.086	.195	.135	.102	.160
Asymp. Sig. (2-tailed)		.200 ^{c,d}	.019 ^c	.200 ^{c,d}	.200 ^{c,d}	.116 ^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

Установено е, че изследваното разпределение е по-близо до нормалното в случаите, в които стойностите на коефициентите за асиметрия и ексцес са по-близо до нула. Събраните в процеса на емпирично изследване данни са статистически обработени и резултатите от приложения анализ са детайлно представени в Таблица №6.

Таблица №6. Tests of Normality

Разпределение	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ЕГ-1	.195	24	.019	.945	24	.211
ЕГ-2	.135	24	.200*	.950	24	.275
ЕГ-3	.102	24	.200*	.948	24	.248
ЕГ-4	.160	24	.116	.951	24	.283
КГ	.086	24	.200*	.993	24	1.000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

В таблично представените резултати от тестовете, идентифициращи нормалното разпределение на данните става ясно, че се наблюдава нормално разпределение, тъй като стойността p за проверка на нулевата хипотеза H_0 е израз за статистическата значимост Sig. Резултатите разкриват, че в три от изследваните групи $p = > 0.200$ 0.05. Следователно,

приложеният тест на Колмогоров-Смирнов (Kolmogorov-Smirnov) утвърждава, че не са статистически значими. Това означава, че изследваната променлива е нормално разпределена, тъй като има стойност $p > 0.05$.

Проверката с теста на Шапиро-Уилк (Shapiro-Wilk) се анализира само, ако в случаите, при които извадката е по-малка от 100. Резултатите разкриват, че данните за изследване групи ($p =$, $p =$) също не са статистически значими. Това определя, че изследваните данни имат нормално разпределение, като се прилага критерият за вземане на решение, валидиращ резултата като статистически незначим (*Таблица №7. Tests of Normality*).

Таблица №7. Tests of Normality

Column1		Column2		Column3		Column4		Column5	
Mean	26.1667	Mean	25.7917	Mean	25.875	Mean	26.0417	Mean	26.3333
Standard Error	0.817974	Standard Error	0.900843	Standard Error	0.903521	Standard Error	0.937309	Standard Error	0.781736
Median	26	Median	26	Median	26	Median	26	Median	26
Mode	24	Mode	23	Mode	29	Mode	28	Mode	26
Standard Deviation	4.00724	Standard Deviation	4.413213	Standard Deviation	4.426329	Standard Deviation	4.591856	Standard Deviation	3.829708
Sample Variance	16.05797	Sample Variance	19.47645	Sample Variance	19.59239	Sample Variance	21.08514	Sample Variance	14.66667
Kurtosis	0.04596	Kurtosis	0.95401	Kurtosis	-0.8981	Kurtosis	0.0834	Kurtosis	0.21818
Skewness	0.07903	Skewness	0.26446	Skewness	0.13347	Skewness	0.50868	Skewness	0.43558
Range	17	Range	15	Range	15	Range	17	Range	14
Minimum	18	Minimum	19	Minimum	19	Minimum	19	Minimum	21
Maximum	35	Maximum	34	Maximum	34	Maximum	36	Maximum	35
Sum	628	Sum	619	Sum	621	Sum	625	Sum	632
Count	24	Count	24	Count	24	Count	24	Count	24

Таблица №8. Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
КГ	24	17.00	18.00	35.00	26.1667	.81797	4.00724	16.058	.079	.472	-.046	.918
ЕГ-1	24	15.00	19.00	34.00	25.7917	.90084	4.41321	19.476	.264	.472	-.954	.918
ЕГ-2	24	15.00	19.00	34.00	25.8750	.90352	4.42633	19.592	.133	.472	-.898	.918
ЕГ-3	24	17.00	19.00	36.00	26.0417	.93731	4.59186	21.085	.509	.472	.083	.918
ЕГ-4	24	14.00	21.00	35.00	26.3333	.78174	3.82971	14.667	.436	.472	-.218	.918
Valid N listwise	24											

Процедура за изчисляване на надеждност на скала

Проверка на надеждността на измерването с алфа на Кронбах (Cronbach's alpha). Утвърдена е практиката да се използва концепцията за вътрешна съгласуваност на скалата при случаите, в които представеното научното изследване използва интервални или пропорционални скали за измерване. Вътрешната съгласуваност на скалата разкрива степента, с която въпросите от скалата обособяват елементите в съгласувана група. Коефициентът алфа на Кронбах (Cronbach's coefficient alpha α) е сред най-често използваните статистически инструменти, разкриващи вътрешната съгласуваност на елементите. Приложението му уточнява съгласуваността на въпросите като отделни променливи, които формират интервалната скала във формат на Ликерт. Приема се, че скалата е надеждна, когато стойностите на коефициента алфа (α) са над 0.70.

Таблица №9 (Case Processing Summary) отразява обобщението на обработените наблюдения за диагностика на професионално-значими личностни качества (Скала на Бъкингам & Клифтън) като регистрира информация за броя в абсолютна стойност (колона N) и в проценти (колона %), отнасяща се до валидните наблюдения (редът Valid cases), за които няма липсваща информация за всички избрани променливи. Относно данните, получени при прилагането на Скала за диагностика на професионално-значими личностни качества, значимостта на резултатите, изведени в статистика за надеждност (Таблица №10. Reliability Statistics), се определя като основополагаща, предвид предоставяната информация за коефициента алфа на Кронбах (колона Cronbach's Alpha α) : $\alpha = 0.707$, валидизиращ съответно и коефициента Алфа α , който се измерва на база стандартизираните въпроси (колона Cronbach's Alpha Based on Standardized Items) : $\alpha = 0.709$.

Таблица №9. Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	120	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Таблица №10. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.707	.709	15

Утвърдено е разбирането, че скалата е надеждна в случаите, при които коефициентът алфа (α) е със стойност над 0.70. Принципно с нестандартизираната алфа (α) се определят средноаритметичните и дисперсиите за въпросите, които формират скалата, както е показано в таблица №11 (Case Processing Summary) и таблица №12 (Reliability Statistics), които отразяват надеждността на извадката на резултатите,

констатирани след прилагане на Тест „Жизнени цели“ – модификация на Д. Леонтиев.

Таблица №11. Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	99.2
	Excluded ^a	1	.8
	Total	121	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Таблица №12. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.929	.937	27

Параметричният Т-тест за независими извадки, както и неговата непараметрична алтернатива – Ман-Уитни тест (Mann-Whitney U test) са двата вида тестове за статистическа обработка на данните, използвани най-често в научноизследователските разработки. За да се установи коя от посочените статистически процедури съответства на дизайна на конкретното изследване, е необходима следната последователност: (1) прилагане на параметричния тест – Т-тест; (2) прилагане на Ман-Уитни тест (Mann-Whitney U test), в случаите когато се установява нецелесъобразността на Т-теста. Известно е, че Т-теста се приема за целесъобразен, ако са изпълнени т. нар. предпоставки (допълнителни условия), определяни както следва: хомогенност на дисперсиите за всяка изследвана група; нормално разпределение на стойностите на променливата за всяка изследвана група. Приема се, че двете предпоставки могат да бъдат относително изпълнени, т.е. – подвеждащи в случаите, когато вероятността p , отразяваща изчислените стойности е неточна – тоест, смята се за приблизителна и не може категорично да удостовери проверката на нулевата хипотеза H_0 . При тези случаи се използва непараметричният тест на Ман-Уитни (Mann-Whitney U test), при който условието за нормално разпределение на зависимата променлива и равенство на дисперсиите за двете групи не е нормативно. Неговото прилагане е в съответствие с изпълнението на: допускането, че зависимата променлива е изградена от “ниски” към “високи” стойности преди тяхното подреждане; наличието на данни, независими за двете групи. От значение е с проверката на данните от двете независими извадки да се идентифицират по-големите стойности в качеството им на тенденция, отразяваща по-големи рангове в едната група, спрямо наблюденията в другата група. В настоящото изследване се формулират хипотези както следва: H_0 – изследваните групи имат еднакво разпределение; H_1 – изследваните групи нямат еднакво разпределение. За разлика от параметричния Т-тест, който следи за средноаритметичните стойности на независимите извадки, непараметричният тест на Ман-Уитни (Mann-Whitney U test) следи за равенство на техните разпределения.

Непараметричното тестване на резултатите, получени в етапа на констатиращия експеримент от прилагане на Скалата за диагностика на професионално-значими личностни качества (наблюдение) и на Тест «Жизнени цели» с участниците от КГ и ЕГ-1 разкрива, че данните не притежават статистически значима разлика, тъй като постигнатите резултати за участниците в КГ са със среден ранг 25.44, а за участниците в ЕГ-1 средният ранг е със стойност 23.56, при изчислен $U = 265.500$, $p = 0.642$ (Таблица №13).

Таблица №13. NPar Tests Mann-Whitney Test

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	25.44	610.50
	ЕГ-1	24	23.56	565.50
Total	48			
Test Statistics ^a				
				ЕГ-1
Mann-Whitney U				265.500
Wilcoxon W				565.500
Z				-.466
Asymp. Sig. (2-tailed)				.642
a. Grouping Variable: КГ				

Таблица №14. NPar Tests Mann-Whitney

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	25.08	602.00
	ЕГ-2	24	23.92	574.00
Total	48			
Test Statistics ^a				
				ЕГ-2
Mann-Whitney U				274.000
Wilcoxon W				574.000
Z				-.290
Asymp. Sig. (2-tailed)				.772
a. Grouping Variable: КГ				

Регистрираната $p = 0.642 > 0.05$ разкрива, че между постиженията на участниците в изследваните групи (КГ и ЕГ-1) не се установява статистически значима разлика. На база на получените резултати може да се валидизира нулевата хипотеза H_0 , че между постиженията на представителите на двете групи няма значими различия. Това означава, че участниците могат да бъдат включени във формиращия етап въз основа на установените статистически незначими различия.

Непараметричното тестване на резултатите, получени в етапа на констатиращия експеримент от прилагане на Скалата за диагностика на професионално-значими личностни качества (наблюдение) и на Тест «Жизнени цели» с участниците от КГ и ЕГ-2 разкрива, че данните не притежават статистически значима разлика. Както се вижда (Таблица №14) постигнатите резултати за участниците в КГ са със среден ранг 25.08, а за участниците в ЕГ-2 средният ранг е със стойност 23.92, при изчислен $U = 274.000$, $p = 0.772$. Регистрираната $p = 0.772 > 0.05$ разкрива, че между постиженията на участниците в изследваните групи (КГ и ЕГ-2) не се установява статистически значима разлика. На база на получените резултати може да се валидизира нулевата хипотеза H_0 , според която между постиженията на представителите на двете групи няма значими различия. Това означава, че участниците

могат да бъдат включени във формиращия етап въз основа на установените статистически незначими разлики.

Непараметричното тестване на резултатите, получени в етапа на констатиращия експеримент от прилагане на Скалата за диагностика на професионално-значими личностни качества (наблюдение) и на Тест «Жизнени цели» с участниците от КГ и ЕГ-3 разкрива, че данните не притежават статистически значима разлика.

Таблица №15. NPar Tests Mann-Whitney Test

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	24.94	598.50
	ЕГ-3	24	24.06	577.50
	Total	48		
Test Statistics ^a				
			ЕГ-3	
	Mann-Whitney U		277.500	
	Wilcoxon W		577.500	
	Z		-.217	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.828	
a. Grouping Variable: КГ				

Таблица №16. NPar Tests Mann-Whitney

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	24.35	584.50
	ЕГ-4	24	24.65	591.50
	Total	48		
Test Statistics ^a				
			ЕГ-4	
	Mann-Whitney U		284.500	
	Wilcoxon W		584.500	
	Z		-.072	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.942	
a. Grouping Variable: КГ				

Както се вижда (Таблица №15) постигнатите резултати за участниците в КГ са със среден ранг 24.94, а за участниците в ЕГ-3 средният ранг е със стойност 24.06, при изчислен $U = 277.500$, $p = 0.828$. Регистрираната $p = 0.828 > 0.05$ разкрива, че между постиженията на участниците в изследваните групи (КГ и ЕГ-3) не се установява статистически значима разлика. На база на получените резултати може да се валидизира нулевата хипотеза H_0 , според която между постиженията на представителите на двете групи няма значими различия. Това означава, че участниците могат да бъдат включени във формиращия етап въз основа на установените статистически незначими разлики.

Непараметричното тестване на резултатите, получени в етапа на констатиращия експеримент от прилагане на Скалата за диагностика на професионално-значими личностни качества (наблюдение) и на Тест «Жизнени цели» с участниците от КГ и ЕГ-4 разкрива, че данните не притежават статистически значима разлика. Както се вижда (Таблица №16) постигнатите резултати за участниците в КГ са със среден ранг 24.35, а за участниците в ЕГ-4 средният ранг е със стойност 24.65, при изчислен $U = 284.500$, $p = 0.942$. Регистрираната $p = 0.942 > 0.05$ разкрива, че между постиженията на участниците в изследваните групи (КГ и ЕГ-3) не се установява статистически значима разлика. На

база на получените резултати може да се валидизира нулевата хипотеза H_0 , според която между постиженията на представителите на двете групи няма значими различия, т.е. – че участниците могат да бъдат включени във формиращия етап въз основа на установените статистически незначими разлики.

Разпределението на участниците в контролна и експериментални групи е валидно, предвид определените променливи и регистрираните сходства в статистическата обработка на резултатите от изследванията в констатиращия етап, което позволява провеждането на формиращия етап от експерименталната програма.

Формиращ етап на експерименталното изследване

По време на формиращия етап е апробиран модела за смислоцентрирано управление на квалификационните взаимодействия в мултимодална образователна среда. *Отправна цел* на формиращия етап е стимулирането на мотивацията за професионално развитие с оглед идентифициране на персоналния смисъл от самоефективност на учителя за повишаване качеството на образование в детската градина/училището. Аргументите за така формулираната цел се поддържат в два основни постулата за човешката личност: (1) качествата на всяка личност са уникални; (2) най-голямото поле за развитие на всяка личност е в областите, където са най-силните ѝ страни⁴³.

Във функционален аспект, според автора на настоящия труд, *професионалното развитие в продължаващата квалификация се реализира чрез процесите за създаване на смисъл като „описване на нова концепция от гледна точка на други концепции, които вече разбираме, по начин, който ни позволява да я използваме“*⁴⁴. Именно критичното проучване на актуалните проблеми в образованието е в основата на процесите за професионален растеж и за приспособяване на образователните практики към съвременния контекст.

В дълбинния си замисъл, осъществяването на смислоцентрираното управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти се базира на обширна **методологическа платформа**, която обединява постиженията на социокултурната теория за развитието (Л. С. Виготски 1983; Rogoff 1998), на теорията на социалната семиотика, (M.A.K. Halliday 1978; J.P. Gee 1996; A. Burn, D. Parker 2003; T van Leeuwen 2005; J. Bezemer 2008; G. Kress 2009; J. Bateman 2011), на конструктивистката теория (Пиаже 1950; Л. С. Виготски 1983; Дж. Дюи 1938), както и на конективистката теория (G. Siemens 2005).

⁴³ Бъкингам, М. и О. Клифърн (2003). Открийте силните си страни. София: Наука и изкуство.

⁴⁴ Furst, E. (2019) Meaning First. Published: October 2019, updated: December 2019. <https://sites.google.com/view/efratfurst/meaning-first>

В качеството си на значими методологически основания, а също и във връзка със заложените цели, ориентирани към разработване на предлагания модел, допълващо се детерминират и съдържателно се интерпретират *концепциите* за смисло-центрирано взаимодействие, (Франкъл 2022 и последователи), за метадискурсивното взаимодействие (R.F.Baumeister 1991; Р. Бард 1991; У. Еко 1993; Д. Бел 1994; J. Ginzburg 2012; M.Steger, T.Kashdan 2013; Д. Каменова 2000), за трансформиращото образование (A.D.Kitchenham 2015; C. Whitelaw, M. Sears, K. Campbell 2004), за релационното обучение (G. Bateson 1972), за педагогика на многограмотността (New London Group 1996), за диалогичната педагогика (R. Aleksander 2020; N. Phillipson, R. Wegerif 2017). Като подчертава иновативния им заряд, разработването и апробирането на модела се фокусира върху изразената в посочените теории и концепции интенция за стимулиране *рефлексията на учителите като база за повишаване на мотивацията им за професионално развитие*.

Предвид факта, че всяка нова концепция се базира на доказали своята ефективност подходи, във формиращия етап на експерименталната работа операционализирането на смисло-центрирания модел за управление на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти се опира на синергичното прилагане на:

а) утвърдени подходи в педагогическата теория и практика: дейностно-комуникативен подход, холистичен подход, мултикултурен подход, трансгресивен подход.

б) специфични подходи за мултимодална образователната среда: подход „Фондове на знанието“, VARK-подход, мултисензорен подход, когнитивно-културологичен подход.

В **структурно-функционалната си организация**, Моделът идентифицира: **смисло-центрирани полета**, в чиято динамична контекстуалност професионалният опит и педагогическите компетентности на учителите се актуализират и надграждат в континуум.

Изяснявайки концепта като основна категория в когнитивната лингвистика, Н. Иванова отбелязва присъщата му мултивариантност на тълкуване и подчертава, че по своята същност, **концептът е ненаблюдаем и многомерен** – „събира в едно резултатите от различните познавателни процеси и ментални операции, намерили израз в езика“⁴⁵. Съобразно това, в Модела са идентифицирани **базисни концепти**, като отправна точка за рефлексивно (пре)осмисляне на

⁴⁵ Иванова, Н. (2013) Подходи в изследването на образната лексика и фразеология. В: Годишник на Филологически факултет, т. 11, Благоевград: УИ «Неофит Рилски», (314-327).

професионалната роля на учителя в релацията „условия – необходимост – затруднения – решения“ (Фигура №2.)

Фигура №2. Структурно-функционални параметри на модел за мултимодално смисло-центрирано взаимодействие в продължаващата квалификация с педагогически специалисти



Предвид тази диалектика, като универсални и в перспективата на неизменно възникващите напрежения между пропозиционалните нагласи – мнение, вяра и знание, **за формиращата работа с експерименталните групи, са определени следните смисло-центрирани полета:**

- А.** Критично проучване на професионален опит и рефлексия;
- Б.** Прогнозиране, наблюдение, контрол и оценяване на знанието;
- В.** Обновяване на смисли за качествено преподаване;
- Г.** Устойчивост за промяна в образователна среда;
- Д.** Диалог на смисли в условия на конструктивна взаимозависимост;
- Е.** Многозначност и конкретизация на дискурса.

Така обособени, категориалните цялости: **(1) смисло-центрирани полета, (2) базисни концепти и (3) мултимодални практики** в дизайна на квалификационни взаимодействия с педагогическите специалисти от ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4, структурират формиращата работа съобразно програмното съдържание на обучителните дейности. Важно е да се подчертае, че **независимо от разнообразието и спецификата на темите в продължаващата квалификация**, съдържателните характеристики на формулираните смисло-центрирани полета, техните базисни концепти и прилаганите мултимодални практики намират своята приложимост и постигат своя ефект **както като отделни комплекси, така и в единната си цялост**, тъй като **актуалната им контекстуалност и спецификата на тяхното структурно триединство ги детерминират като иманентно универсални**. Едновременно с това, посочената структурна триада се идентифицира и като уникална, предвид опита на учителя и на различните обучаеми, както и в постиганата съгласувана рефлексия, в качеството им на изначални условности във всяка обучителна ситуация.



Смисло-центрирано поле „КРИТИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛЕН ОПИТ И РЕФЛЕКСИЯ“

В широк смисъл неговата функционалност е свързана със „ситуацията на общуване“ и именно в това пространство е създавана връзката между участниците и е продуцирано откриването на „*другите в себе си*“ и на „*себе си в другите*“. Като **базови концепти** за смисло-центрираното поле „Критично проучване на професионален опит и рефлексия“ в хода на формиращата експериментална програма са систематизирани следните:



Постигане на равнопоставеност във взаимоотношенията и опознаване на индивидуални и групови особености за включване в ситуационния контекст чрез дейности за:

- проучване на потребностно-мотивационния аспект за включване на участниците в продължаващата педагогическа квалификация;
- изследване степента на съотношение между „кодовете“ на обучаемите и „кода“ на учителя за максимално „кодово сближаване“ посредством диференциране на житейско-моралните и професионално-етичните нагласи и стереотипи;
- уточняване на функционалните контури на образователното пространство, обозначаващи напреженията в релацията „педагогическо наследство – социокултурна актуалност“;

- изясняване на границите между утвърдените рецептивни норми в професионалната реализация, на демаркационните линии между тях и на „хоризонтите на очаквания“ в йерархията на професионалните ценности и приоритети.



Идентифициране на общи възгледи за контекста (действителността) и съотнасянето им към съвременната образователна ситуация чрез дейности за:

- изграждане на когнитивна и емоционална еквивалентност като основа за ефективна комуникация;
- контекстуализиране на индивидуалните интерпретации в полето на различните психологически и когнитивни принуди;
- оползотворяване на семантичните предпоставки за проникване през пластове на случайните контексти с оглед прагматическата им детерминираност;
- поясняване на причинно-следствените връзки между отделните схващания и признаване на интерсубективните претенции в тяхната валидност.



Трансфериране на значенията от един контекст в друг и регулиране на интерперсоналната хомогенност и хетерогенност чрез дейности за:

- проблематизиране специфичните особености на съвременния социум като променящи образователната ситуация условия;
- дискурсивно обсъждане на професионалния опит през трите модални категории: възможност, действителност, необходимост;
- коментиране многозначността на индивидуалните представи и разбирания като полисемиотична основа за различията.



Смисло-центрирано поле „ПРОГНОЗИРАНЕ, НАБЛЮДЕНИЕ, КОНТРОЛ И ОЦЕНЯВАНЕ НА ЗНАНИЕТО“.

С цел превръщане критичното проучване на професионалния опит на обучаемите в солидна база за отворен и автентичен диалог, в хода на формиращия етап чрез обоснован набор от хипотези и стратегии за постигане на цялостен поглед върху вътрешния свят на обучаемия, върху ориентировката му във външния свят и социалната му активност, е осъществявано необходимото обективно изследване на опита на участниците. За смисло-центрираното поле „Прогнозиране, наблюдение, контрол и оценяване на знанието“ са отработвани следните следните **базови концепти**:



Създаване на условия за разглеждане на индивидуалните професионални контексти като сложни многоизмерни проблемни области чрез дейности за:

- изследване предразположеността на психичното функциониране (знания, вярвания, убеждения) на обучаемите към модела на реагиране спрямо определени контекстуални теми – в контекста на личностна пасивност, отхвърляне, дистанцираност или интенция към активност, приемане, свързаност;
- ориентиране в нивата на мотивация, равнищата на автономност, както и в способността на обучаемите за регулация при вземането на решения;
- насърчаване и подкрепа на заявените от обучаемите индивидуални равнища на самооценка в контекста на професионалния опит и идентичност;
- признаване валидността на конфликтно обременени съждения с оглед изясняване на диспропорционални нагласи сред участниците от експерименталните групи.



Актуализиране на разбирането за целите на образованието чрез дейности за:

- обсъждане социалната детерминираност на а priori заложените образователни цели;
- анализиране на фрагментарните тълкувания на целите на образованието и изясняване на противоречията с оглед функционирането на образователната система в глобалния свят;
- утвърждаване на разбирането, че отделните компоненти на образователния процес могат да се осмислят от контекста, от тяхната взаимобусловеност, както и от единно вграждания смисъл, който те реализират в цялост;



Възстановяване на обективната същност на образованието в перспективата на съвременната реалност чрез дейности за:

- насърчаване на компетентно включващите се в диалога обучаеми с оглед утвърждаване на смисловата експликация в интерперсоналната комуникация;
- идентифициране на специфичния момент на съвместност в разбирането на близки по значение съждения в комуникативната ситуация;
- открояване на идентични значения за обективната същност на образованието в перспективата на съвременната реалност и утвърждаването им като алтернативни перспективи за груповия субект.



Смисло-центрирано поле „ОБНОВЯВАНЕ НА СМИСЛИ ЗА КАЧЕСТВЕНО ПРЕПОДАВАНЕ“

В процесуалното си разгръщане смисло-центрираните взаимодействия с педагогическите специалисти от ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4 предимствено са съсредоточавани върху: съвместното определяне целите на взаимодействията; обективното оценяване на ресурсите; договарянето на лични значения в рамките на продължаващата педагогическа квалификация. В хода на формиращата експериментална програма са отработвани следните следните **базови концепти**:



Критично изследване на предизвикателствата пред съвременната образователна институция с оглед (пре)осмисляне професионалната роля на учителя чрез дейности, насочени към:

- ретроспективен анализ на опита в управление взаимодействията в образователна среда.
- дискутиране на двойствения ангажимент на образователната институция да подготвя подрастващия като способен да променя себе си и като способен да служи на обществения интерес;
- дебатиране на двузначното очакване към съвременния учител да функционира като автономна, креативна личност и същевременно да реализира държавните образователни стандарти.



Херменевтично диалогизиране в дискурса за непрекъснато разширяване на общата платформа за разбирателство чрез дейности, насочени към:

- верифициране на входящата педагогическа компетентност в процеса на кодиране/декодиране на съобщенията в комуникативната ситуация;
- преосмисляне детерминиращия характер на образователните явления и на обективно възникващите вътрешни съпротиви от една страна, между тях като част от отделни комплекси, а от друга като самостоятелни комплекси – елементи на цялото;
- акцентирание върху йерархичната смислова структура на образованието като система от хоризонтални и вертикални връзки, чието обогатяване не е самостоятелно, а повлиява обогатяването на цялото.



Фокусиране върху изградените статусни модели на професионално поведение като процес на рефлектиращата субективност за категоризиране на съществуващо възпрепятстващо иновативната диалектика в образованието чрез дейности, насочени към:

- отразяване ролята на субектността в професионално-педагогическата опитност на учителите, включени в експерименталните групи на изследването;
- смислово-ценностно маркиране на значението, в зависимост от атитюдите/установките и избора на обучаемите и разбиране на контекста;
- ранжиране актовете на разбиране за контекста на образованието днес и генериране на нов ценностен смисъл като единство на осмисляне и приобщаване.



Смисло-центрирано поле „УСТОЙЧИВОСТ ЗА ПРОМЯНА В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА“.

При осъществяване на формиращата работа основен детерминант е разбирането, че личността като над-индивидуална структура, се формира и развива в акта на взаимодействие. Дебатите са водени по посока на перспективата на дългосрочно оцеляване, при която всяка институция е в процес на промяна чрез развитие на човешкия капитал като работна сила, повишаваща нейната функционална ефективност. На тази база е провеждана дискусия за осмисляне на факта, че важността на образователните реформи поражда спешни образователни политики както и че изискваното „отвън и отгоре“ обновление на образователните практики се случва бавно и тромаво. В хода на формиращата експериментална програма са отработвани следните **базови концепти**:



Изследване на „разбирането“ за промяна като детерминант на педагогическото наследство чрез дейности, насочени към:

- проучване на „заварения“ професионален опит за смисъла на взаимодействията в образователната среда;
- тълкуване на реактивни модели на поведения в образователната институция;
- изясняване на нови значения чрез деструкции и реконструкции на разбирането за промяна и насочване към формиране на умения за проактивно професионално поведение.



Задълбочаване възприемчивостта на обучаемите за феномена „общество на растящ професионализъм“ в съвременния социален контекст чрез дейности за:

- обсъждане характеристиките на монохронните и полихронните общества;
- проследяване на аксиоматичната връзка „динамика – преход – трансформация“;

- идентифициране същността на промяната като следствие от процесите на преход;



Приоритизиране на значението за професионално самоопределяне и самоконституиране чрез дейности, насочени към:

- ревизиране на критерии и показатели за промяна на индивидуално, групово и институционално равнище;
- означаване на аспекти, трансформиращи образователните взаимодействия;
- разкриване на предпоставки за устойчивост на образователната промяна;
- диференциране на ключови елементи, необходими за управление на промяната в образователната институция.



Смисло-центрирано поле „ДИАЛОГ НА СМИСЛИ В УСЛОВИЯ НА КОНСТРУКТИВНА ВЗАИМОЗАВИСИМОСТ“

На фокус са извеждани спецификите на диалогичното общуване по отношение конструкцията на въпросите. Като се опира на силата на по-добрия аргумент, диалогичната педагогика се определя като процес на съвместно мислене и осигурява условия за остойностяването на другия като потенциален източник на смисъл и разбиране. В хода на формиращата експериментална програма са отработвани следните **базови концепти**:



Диференциален анализ на причини и следствия от морално-ценностната криза в образователните институции чрез дейности, насочени към:

- изследване на дихотомията „Парадигма на властта – Парадигма на участието“ в образователната институция;
- трансформиране на разбирането за модела на междуинституционалните отношения в образователната система;
- осмисляне на перспективите в концепцията за живото образование като алтернативен подход на педагогическо взаимодействие.



Актуализиране на представите за статута на образователните институции и професионалния статус на учителя в публичното пространство чрез дейности:

- акцентиране върху проблема за промяна в структурата на социализацията;
- проектиране на нововъзникващите детски потребности в образователна среда;

- фокусиране върху ключовите области за работа с деца/ученици.



Проблематизиране на въпроса за необходимостта от иновации в образованието за преодоляване на структурни бариери и съпротиви чрез дейности за:

- отчитане спецификите на новите поколения деца/ученици и генериране на идеи за приобщаващи практики в образователна среда;
- екстраполиране на ефектите от трансформация на образованието в полето на „умения за бъдещето“;
- обсъждане на овластяването на подрастващите като прицел на образователните практики.



Смисло-центрирано поле „МНОГОЗНАЧНОСТ И КОНКРЕТИЗАЦИЯ НА ДИСКУРСА“

По мнението на E. Furst „знанието“ и „разбирането“ са двете части на едно цяло, като знанието е структурата, а разбирането е функцията⁴⁶. Активното упражняване на участниците в дейности, развиващи уменията им за изобразяване и изразяване като проява на интерпретацията е предпоставка и проява на разбирането. В хода на формиращата експериментална програма са отработвани следните **базови концепти**:



Координиране на действията отвъд междуличностните отношения за създаване на интересубективност в професионалната среда чрез дейности, насочени към:

- интерпретиране на добри практики до степен на педагогически еталони;
- насърчаване на разбирането чрез идентифициране на запаси от знание сред участниците и неговото интерпретиране, обогатяващо контекста на разбирането;
- открояване приноса на съвместно-тематизираното знание за процесите на разбирателство в професионалната среда.



Коментиране на професионалната идентичност като структурираща учещата общност чрез дейности, насочени към:

- създаване на конкретизации в значения за силна професионална идентичност;
- проблематизиране на въпросите за създаване на консенсус в образователната среда;

⁴⁶ Furst, E. (2019) Meaning First. Published: October 2019, updated: December 2019. <https://sites.google.com/view/efraatfurst/meaning-first>

- разширяване на осмислящия контекст и обогатяване на смислостворческия ракурс към професионална учеща общност.



Разбиране за комуникацията в професионалната общност като възможност за споделяне–преживяване–осмисляне чрез дейности, насочени към:

- артикулиране на нови възможности за предефиниране целите на образованието и контекстуалното им обогатяване;
- генериране на комплексни смислови контексти за стабилизиране на груповата професионална идентичност;
- фокусиране върху разбирането, че социалният ред изисква колективно мислене и рефлексивна преоценка.

4.3. Анализ на резултатите от заключителен етап на изследването

За сравнителния анализ на резултатите се използват показатели за оценка, както следва: (1) *среден коефициент на формираност на професионално-значими личностни качества* (Скала на Бъкингам&Клифтън); (2) *среден коефициент на осмисленост на жизнени цели* (Тест „Жизнени цели“ – модификация на Д. Леонтиев). Оценъчната функция на формулираните показатели се проявява в отношението между отчетения бал и максималния възможен бал на двата диагностични инструмента, прилагани в обследването на участниците в контролната (КГ) и в експерименталните (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4) групи.

1. Анализ на резултатите – коефициент на формираност на професионално-значими личностни качества

Аналитичната интерпретация на получените резултати следва утвърдената процедура за проверка на хипотези, която включва последователното: формулиране на нулевата хипотеза (H_0) и на алтернативната хипотеза (H_1); идентифициране на критерий за проверка на хипотезите; измерване на съотношението между получените емпирични данни по критерия в контролната и експерименталните групи; приемане/отхвърляне на нулевата/алтернативната хипотеза (H_0/H_1).

В Таблица №17 се представят средните коефициенти на формираност на професионално-значими личностни качества по отделните критериални комплекси, включени в скалата за диагностика на Скала на Бъкингам&Клифтън. Данните представят регистрираните средни нива на формираност у участниците в контролната и експерименталните групи, снети в етапите на констатиращо и контролно изследване.

Таблица №17. Средни коефициенти на формираност на професионално-значими личностни качества

ГРУПА	устойчива мотивация за непрекъснато учене		адекватно чувство за лична ефективност/самоефективност		диалогичност		критичност и самокритичност		креативност		скала „формираност на професионално-значими личностни качества“ общо представяне	
	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване
КГ	0,66	0,70	0,56	0,62	0,58	0,62	0,57	0,60	0,53	0,57	0,58	0,62
ЕГ-1	0,66	0,87	0,55	0,77	0,57	0,81	0,56	0,79	0,52	0,73	0,55	0,69
ЕГ-2	0,66	0,86	0,55	0,79	0,58	0,81	0,56	0,77	0,52	0,75	0,53	0,67
ЕГ-3	0,67	0,88	0,56	0,79	0,58	0,80	0,56	0,77	0,52	0,71	0,51	0,64
ЕГ-4	0,67	0,85	0,57	0,77	0,59	0,88	0,57	0,76	0,52	0,70	0,48	0,61

Според формулираната нулевата хипотеза (H_0) се допуска, че съпоставяните статистически показатели не притежават значими различия или че регистрираните различия са следствие от несъществено влияние, което ги номинира като статистически незначими. Формулираната алтернативна хипотеза (H_1) отразява допускането, че емпирично констатираните различия са продуцирани от прилагането на дейностите във формиращия етап на изследването. Съпоставянето на резултатите от изчислените средни коефициенти на формираност на професионално-значими личностни качества у изследваните лица в КГ и ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4 е извършено с Тест на Ман-Уитни (*Mann-Whitney U – отразен в Test Statistics, първи ред*), с който се сравняват данни от независими извадки. За изчисляване на динамиката в резултатите, получени в констатиращия и контролния етап на изследването е прилаган Тест на Уилкоксън (*Wilcoxon W – отразен в Test Statistics, втори ред*), при който се съпоставят данни от свързани извадки. Приемането или отхвърлянето на формулираните хипотези (нулева или алтернативна хипотеза) се определя спрямо изчислената стойност на значимост (α): при $\alpha > 0.05$ се приема нулевата хипотеза (H_0), докато при $\alpha \leq 0.05$ се приема алтернативната хипотеза (H_1). В Таблица №18 е представена статистическата обработка на резултатите чрез Тест на Ман-Уитни (*Mann-Whitney*). Асимптоматичната значимост се тества чрез Asymp. Sig. (2-tailed), където стойността на $p = 0.000 < 0.05$ позволява да се отхвърли нулевата хипотеза (H_0) с оглед установената статистическа значимост

на резултатите между КГ и ЕГ-1. Регистрираната статистическа значимост на резултатите свидетелства за ефективността на приложения мултимодален смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия с учителите, включени в ЕГ-1.

Таблица №18. Mann-Whitney Test.

Ranks				
Постигания	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	17.21	413.00
	ЕГ-1	24	31.79	763.00
	Total	48		
Test Statistics ^a				
			ЕГ-1	
Mann-Whitney U			113.000	
Wilcoxon W			413.000	
Z			-3.621	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	
a. Grouping Variable: КГ				

Таблица №19. Mann-Whitney Test

Ranks				
Постижения	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	16.88	405.00
	ЕГ-2	24	32.13	771.00
	Total	48		
Test Statistics ^a				
				ЕГ-2
	Mann-Whitney U			105.000
	Wilcoxon W			405.000
	Z			-3.785
	Asymp. Sig. (2-tailed)			.000
a. Grouping Variable: КГ				

При сравняването на резултатите между КГ и ЕГ-2 чрез прилагането на Тест на Ман-Уитни (*Mann-Whitney*) се установява също асимптоматичната значимост Asymp. Sig. (2-tailed) за $p = 0.000 < 0.05$. Отчетеният резултат е основание да се отхвърли нулевата хипотеза (H_0) и е доказателство, че регистрираните различия не са следствие от влиянието на случайни фактори, а са в резултат от приложения мултимодален смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия с учителите – участници (ЕГ-2) във формиращия етап на изследването (**Таблица №19. Mann-Whitney Test**).

Анализът на резултатите при съпоставянето на средните коефициенти на формираност на професионално-значими личностни качества в контролния етап установява статистически значима разлика и между КГ и ЕГ-3. Стойността p , изчислена чрез Asymp. Sig. (2-tailed), е $p = 0.002 < 0.05$, което е основание да се отхвърли нулевата хипотеза (H_0) и да се приеме алтернативната хипотеза (H_1), че емпирично констатираните различия притежават статистическа значимост и се дължат на апробирания мултимодален смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия с учителите, включени в ЕГ-3 (**Таблица №20. Mann-Whitney Test**).

Проверката на хипотезите при сравнителното изследване на резултатите от контролния етап за КГ и ЕГ-4 чрез Тест на Ман-Уитни (*Mann-Whitney Test*) е представена в Таблица №21. Налице е статистически значима разлика, отразена в p -стойността, където $p = 0.003 < 0.05$, т. е. нулевата хипотеза (H_0) се отхвърля и се приема алтернативната хипотеза (H_1), че в емпирично констатираните

резултати се наблюдават съществени различия, чието проявление може да се обясни с влиянието на взаимодействията, ориентирани към смисъл в продължаващата педагогическа квалификация. В своето проявление средните коефициенти на формираност на професионално-значими личностни качества (Скала на Бъкингам&Клифтън) у изследваните лица в контролната и експерименталните групи са израз на влиянието от прилагането на мултимодален смисло-центриран модел в хода на формиращия етап на настоящото изследване. Техните стойности в количествен аспект са отражение на усилващата се професионална идентичност на учителите, а в качествен аспект разкриват трансформацията в квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти.

Таблица №20. Mann-Whitney Test.

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	18.17	436.00
	ЕГ-3	24	30.83	740.00
Total	48			
Test Statistics ^a				
			ЕГ-3	
Mann-Whitney U			136.000	
Wilcoxon W			436.000	
Z			-3.144	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.002	
a. Grouping Variable: КГ				

Таблица №21. Mann-Whitney Test

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	18.44	442.50
	ЕГ-4	24	30.56	733.50
Total	48			
Test Statistics ^a				
			ЕГ-4	
Mann-Whitney U			142.500	
Wilcoxon W			442.500	
Z			-3.009	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.003	
a. Grouping Variable: КГ				

Аналитичната интерпретация на емпирично констатираните данни като сравнение на средните коефициенти на формираност е проекция на установените тенденции в хода на изследването (**Диаграми № 1 – №5**).

Визуализацията на резултатите, получени като средни коефициенти на формираност на професионално-значими личностни качества (Скала на Бъкингам & Клифтън) у изследваните лица в КГ и ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4 по Критерий 1. Устойчива мотивация за непрекъснато учене е представена в Диаграма №1. Съпоставката на получените резултати разкрива високи стойности на формираност на качествата любознателност, целеустременост, отговорност като взаимоотразяващи индикативни елементи на Критерий 1. Установяваме пряката обусловеност на резултатите от формиращата работа при представителите на експерименталните групи (0,87 за ЕГ-1; 0,86 за ЕГ-2; 0,88 за ЕГ-3 и 0,85 за ЕГ-4), спрямо резултатите в контролната група (КГ), вариращи между 0,66 – 0,70 в заключителното изследване. Отчетените равнища на формираност на качествата

любознателност, целеустременост и отговорност свидетелстват за личностно-мотивираната преработка на дискутираните образователни явления в хода на формиращия етап на експерименталната програма (Диаграма №1. Средни коефициенти на формираност Критерий 1.). Като същностен компонент на Аз-образа се явява чувството за лична ефективност, чиято адекватност е резултат не на еднократни действия, а се развива и поддържа като комплексен процес от степента на фокусираност, контекстуалност и отвореност към опита на субектите. Тяхната насоченост е предимствено ориентирана към търсенето на допълнителна информация за прилагане на иновативни решения.

Диаграма №1.

Средни коефициенти на формираност Критерий 1.



Диаграма №2.

Средни коефициенти на формираност Критерий 2.



Видно от стойностите, които отразява Диаграма №2, е равнището на формираност на адекватно чувство за лична ефективност /самоефективност като среден коефициент, постигнат от участниците в заключителния етап на изследването. Преобладаващите високи стойности (0,79), регистрирани за ЕГ-2 и ЕГ-3, отчитат значима разлика с резултатите (0,62) на участниците в контролната група и незначима разлика (0,77) с останалите експериментални групи (ЕГ-1 и ЕГ-4), което изтъква конструктивното влияние на обучителните взаимодействия във формиращия етап на изследването (Диаграма №2. Средни коефициенти на формираност Критерий 2.).

В контекста на дигиталната епоха комуникативните умения се разгръщат в качеството си на конвентуруеми инструменти за свързване както на индивидуално, така и на групово, институционално равнище. Констатираните резултати по Критерий 3 разкриват ключовата роля на диалогичността в набора от професионално-значими личностни качества на учителя. Индикативните елементи, уплътняващи съдържателната същност на този критерий, са израз на активността на учителя в изпълнението на професионалната роля. В заключителното изследване заявените нива на формираност: ЕГ-1 –

0,81; ЕГ-2 – 0,81; ЕГ-3 – 0,80; ЕГ-4 – 0,88 срещу 0,62 на КГ, изчислени като среден коефициент по Критерий 3, открояват иновационния заряд на смисло-центрираните взаимодействия, в основата на които е поставена диалогичността, тъй като в този процес се развиват ресурсите на участниците по посока на разбирането с другите (етика на разбирането), на консолидирането на мнения и идеи (интегративност), както и на стремежа към принадлежност (обвързаност) (Диаграма №3. Средни коефициенти на формираност Критерий 3.).

Диаграма №3.

Средни коефициенти на формираност Критерий 3.



Диаграма №4.

Средни коефициенти на формираност Критерий 4.



Интерес представляват показателите, отразени в Диаграма №4, тъй като в своето проявление качествата критичност и самокритичност са неизменна част от степента на формираност на адекватно чувство за ефективност/самоефективност. Това намира логично потвърждение във високите стойности на среден коефициент на формираност, регистрирани сред резултатите на представителите на експерименталните групи в етапа на заключителното изследване. Докато в резултатите на контролната група като динамика, отразяваща степента на формираност в констатиращия и контролния етап на изследването е отчетената незначителна разлика (0,03), то при ЕГ-1: 0,23; ЕГ-2: 0,21; ЕГ-3: 0,21; ЕГ-4: 0,19 се констатира съществено повишаване на средния коефициент на формираност в началото и в края на експерименталната програма: (Диаграма №4. Средни коефициенти на формираност Критерий 4.).

Като съвкупност от действеност, футуристичност и нестандартност, креативността се явява съществено професионално-значимо качество за съвременния учител, тъй като в динамично променящата се среда именно в нея се отразяват уменията за интегриране на практическия опит по посока на предефинираните цели. Предвид организацията на мултиmodalна образователна среда във формиращото изследване, се установяват преобладаващо високи стойности при средния

коэффициент на формираност сред експерименталните групи (ЕГ-1 – 0,73; ЕГ-2 – 0,75; ЕГ-3 – 0,71; ЕГ-4 – 0,70) – факт, който подчертвя, че мултимодалните взаимодействия повлияват асоциативното, творческото, метафористичното мислене, както и насочеността на личността към активни трансформационни процеси. (Диаграма №5. Средни коефициенти на формираност Критерий 5.).

Диаграма №5.

Средни коефициенти на формираност Критерий 5.



Диаграма №6. Професионално-значими качества.

Общо представяне.



Общо представените резултати в Диаграма №6 не само разкриват вътрешните динамики на формираност на професионално-значими личностни качества у участниците в контролната в експерименталните групи, но и позволяват тяхната обобщена съпоставимост между всяка от групите в констатиращия и в контролния етап на изследването.

Установяват се сравнително сходни по степен на нарастване резултати при участниците в експерименталните групи, което е **основание да се приеме, че прилагането на мултимодалния смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия продуцира отчетлива динамика в коефициента на формираност на професионално-значими личностни качества у изследваните лица.**

1. Анализ на резултатите – коефициент на осмисленост на жизнени цели

Аналитичната интерпретация на получените резултати следва утвърдената процедура за проверка на хипотези, която включва последователното: формулиране на нулевата хипотеза (H_0) и на алтернативната хипотеза (H_1); идентифициране на критерий за проверка на хипотезите; измерване на съотношението между получените емпирични данни по критерия в контролната и експерименталните групи; приемане/отхвърляне на нулевата/алтернативната хипотеза (H_0/H_1).

Според формулираната нулевата хипотеза (H_0) се допуска, че съпоставяните статистически показатели не притежават значими различия или че регистрираните различия са следствие от несъществено влияние, което ги номинира като статистически

незначими. Формулираната алтернативна хипотеза (H_1) отразява допускането, че емпирично констатираните различия са продуцирани от прилагането на дейностите във формиращия етап на изследването.

Таблица №22. Средни коефициенти на осмисленост на жизнени цели

	житейски цели		жизнен процес или интерес и емоционална наситеност на живота		резултативност на живота или удовлетвореност от самореализация		Локус-контрол - Аз: аз съм господар на живота		локус-контрол - живот: управляемост на живота		тест "жизнени цели" общо представяне	
група	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване	констатиращо изследване	контролно изследване
КГ	0.51	0.58	0.45	0.47	0.43	0.47	0.43	0.47	0.42	0.43	0.45	0.48
ЕГ-1	0.49	0.78	0.48	0.64	0.41	0.60	0.41	0.60	0.43	0.53	0.42	0.65
ЕГ-2	0.50	0.78	0.47	0.64	0.39	0.68	0.39	0.69	0.42	0.53	0.41	0.69
ЕГ-3	0.50	0.76	0.48	0.64	0.38	0.67	0.38	0.68	0.42	0.50	0.39	0.67
ЕГ-4	0.49	0.75	0.47	0.61	0.37	0.65	0.36	0.67	0.42	0.51	0.38	0.59

В Таблица №22 се представят средните коефициенти на осмисленост на жизнени цели по отделните пет скали, включени в Тест «Жизнени цели». Данните представят регистрираните средни нива на осмисленост у участниците в контролната и експерименталните групи, снети в етапите на констатиращо и контролно изследване.

Съпоставянето на резултатите от изчислените средни коефициенти на осмисленост на жизнените цели у изследваните лица в КГ и експерименталните групи е извършено с Тест на Ман-Уитни (Mann-Whitney U – отразен в Test Statistics, първи ред), с който се сравняват данни от независими извадки. За изчисляване на динамиката в резултатите, получени в констатиращия и контролния етап на изследването е прилаган Тест на Уилкоксън (Wilcoxon W – отразен в Test Statistics, втори ред), при който се съпоставят данни от свързани извадки. Приемането или отхвърлянето на формулираните хипотези (нулева или алтернативна хипотеза) се определя спрямо изчислената стойност на значимост (α): при $\alpha > 0.05$ се приема нулевата хипотеза (H_0), докато при $\alpha \leq 0.05$ се приема алтернативната хипотеза (H_1). В Таблица №23 е представена статистическата обработка на резултатите чрез Тест на Ман-Уитни (Mann-Whitney). Асимптоматичната значимост се тества чрез Asymp. Sig. (2-tailed), където стойността на $p = 0.009 < 0.05$ позволява да се отхвърли нулевата хипотеза (H_0) с оглед установената статистическа значимост на резултатите между КГ и ЕГ-1. Регистрираната статистическа значимост на резултатите свидетелства за ефективността на приложения мултимодален смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия с учителите, включени в ЕГ-1 (Таблица №23. Mann-Whitney Test).

Таблица №23. Mann-Whitney Test.

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	19.19	460.50
	ЕГ-1	24	29.81	715.50
	Total	48		

Test Statistics ^a	
	ЕГ-1
Mann-Whitney U	160.500
Wilcoxon W	460.500
Z	-2.632
Asymp. Sig. (2-tailed)	.009
a. Grouping Variable: КГ	

Таблица №24. Mann-Whitney Test

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	18.88	453.00
	ЕГ-2	24	30.13	723.00
	Total	48		

Test Statistics ^a	
	ЕГ-2
Mann-Whitney U	153.000
Wilcoxon W	453.000
Z	-2.785
Asymp. Sig. (2-tailed)	.005
a. Grouping Variable: КГ	

При сравняването на резултатите между КГ и ЕГ-2 чрез прилагането на Тест на Ман-Уитни (*Mann-Whitney*) се установява също асимптоматичната значимост Asymp. Sig. (2-tailed) за $p = 0.005 < 0.05$. Отчетеният резултат е основание да се отхвърли нулевата хипотеза (H_0) и е доказателство, че регистрираните различия не са следствие от влиянието на случайни фактори, а са закономерен резултат от приложения мултимодален смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия с учителите – участници (ЕГ-2) във формиращия етап на изследването (Таблица №24. *Mann-Whitney Test*).

Проверката на хипотезите при сравнителното изследване на резултатите от контролния етап за КГ и ЕГ-3 чрез Тест на Ман-Уитни (*Mann-Whitney Test*) разкрива статистически значима разлика, отразена в р-стойността, където $p = 0.025 < 0.05$, т. е. нулевата хипотеза (H_0) се отхвърля и се приема алтернативната хипотеза (H_1), че в емпирично констатираните резултати се наблюдават съществени различия, чието проявление може да се обясни с влиянието на взаимодействията, ориентирани към смисъл в продължаващата педагогическа квалификация (Таблица №25. *Mann-Whitney Test*). Анализът на резултатите при съпоставянето на средните коефициенти на осмисленост на жизнените цели в контролния етап установява статистически значима разлика и между КГ и ЕГ-4. Стойността p , изчислена чрез Asymp. Sig. (2-tailed), е $p = 0.029 < 0.05$, което е основание да се отхвърли нулевата хипотеза (H_0) и да се приеме алтернативната хипотеза (H_1), че емпирично констатираните различия притежават статистическа значимост и се дължат на апробирувания мултимодален

смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия с учителите, включени в ЕГ-4 (Таблица №26. Mann-Whitney Test).

Таблица №25. Mann-Whitney Test.

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	19.98	479.50
	ЕГ-3	24	29.02	696.50
	Total	48		
Test Statistics ^a				
			ЕГ-3	
Mann-Whitney U			179.500	
Wilcoxon W			479.500	
Z			-2.239	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.025	
a. Grouping Variable: КГ				

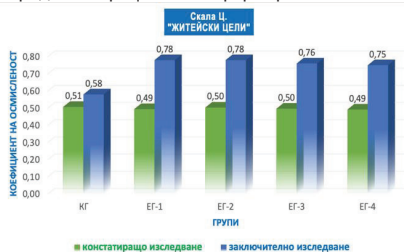
Таблица №26. Mann-Whitney Test

Постижения	Ranks			
	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	КГ	24	20.08	482.00
	ЕГ-4	24	28.92	694.00
	Total	48		
Test Statistics ^a				
			ЕГ-4	
		Mann-Whitney U	182.000	
		Wilcoxon W	482.000	
		Z	-2.187	
		Asymp. Sig. (2-tailed)	.029	
a. Grouping Variable: КГ				

В сравнителен план Диаграма №7 представя средните коефициенти на осмисленост на житейските цели (Скала Ц.), изчислени в етапа на заключителното изследване. Тяхната съпоставка визира динамиката на емпирично снетите данни при диагностиката на контролната (КГ) и експерименталните (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3, ЕГ-4) групи в началото и в края на проведеното изследване.

Диаграма №7.

Средни коефициенти на формираност Скала Ц.



Диаграма №8.

Средни коефициенти на формираност Скала П.



Като личностна перспектива, житейските цели са в центъра на персоналното съществуване – тяхното усложняване или пренебрегване е индикатор за подем или криза в индивидуалното развитие. Един от начините да се преодоляват кризите е предефиниране на смисъла и в тази връзка смисло-центрираните взаимодействия в продължаващата квалификация се проектират във високите стойности на резултатите, постигнати в контролното изследване от участниците в експерименталните групи. За разлика от близките стойности в контролната група (КГ) като начален и краен резултат (0,51/0,58), съотношението в отчетените значими различия при ЕГ-1: 0,49/0,78; ЕГ-2: 0,50/0,78; ЕГ-3: 0,50/0,76; ЕГ-4: 0,49/0,75

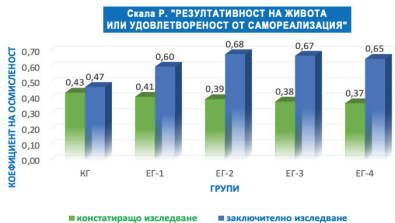
разкриват детерминиращата роля на модела на фасилитиране на квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти (Диаграма №7. Средни коефициенти на осмисленост – Скала Ц.). Диаграма №8 задълбочава обхвата на изследването и резултатите, отразени в нея, са с фокус върху процесуалното разгръщане на поведенческо реагиране с оглед емоционалното удовлетворение от постигнатите цели. Регистрираните данни разкриват минимална динамика в резултатите на контролната група (КГ: 0,45/0,47) в началото и края на изследването, докато при участниците от експерименталните групи се установява сравнително по-интензивна динамика. В контекста на взаимодействията, ориентирани към смисъла, високите резултати на участниците от експерименталните групи свидетелстват за многопластовата ефективност на формиращата работа, тъй като мултимодалният смисло-центриран модел съчетава характеристиките на конструктивисткия, конективисткия и холистичния подход, предвид тяхната ориентираност към осигуряване на условия за стимулиране на интереса, за надграждане на опита, за поддържането на позитивни отношения, както и за непрекъснато даване на обратна връзка. От особено значение е да се подчертае, че съвместното конструиране на познанието в организирания по този начин взаимодействия не само активизират аудиторията, но и ефективно повлияват професионалната себеактуализация на участниците във формиращия етап на експеримента (Диаграма №8. Средни коефициенти на осмисленост – Скала П.)

Айтемите, включени в Скала Р. „Резултативност на живота или удовлетвореност от самореализация“ проучват индиректно самооценката на изследваните лица за изпълнението на професионалната роля. Затова и динамиката в нейното проявление в началото и в края на изследването действително се отнася до функционалността на апробирания модел. Аналитичната интерпретация на получените резултати насочва към индивидуалните различия по отношение на формиращи нагласи, изповядвани убеждения и утвърдени принципи от една страна, а от друга страна – тяхното припознаване в полето на професионалната реализация като принадлежност към професионалната общност. Впечатление в статистическата обработка при изчислението на средни коефициенти за конкретната скала създава стартовото съотношение между резултатите на контролната и експерименталните групи, което се отличава с най-високи стойности при участниците в контролната група – 0,43 за КГ и съответно 0,41, 0,39; 0,38 и 0,37 за ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 и ЕГ-4. Отчетените в заключителния етап резултати разкриват обратната динамика, която е многократно повишена при участниците

от експерименталните групи, така че нивата, постигнати в контролното изследване вече са: ЕГ-1: 0,60; ЕГ-2: 0,68; ЕГ-3: 0,67 и ЕГ-4: 0,65 (Диаграма №9. Средни коефициенти на осмисленост – Скала Р.) Тази констатация подчертава потенциал на смисло-центрирания дизайн и влиянието му върху професионално-педагогическата рефлексия на педагогическите специалисти.

Диаграма №9.

Средни коефициенти на формираност Скала Р.



Диаграма №10.

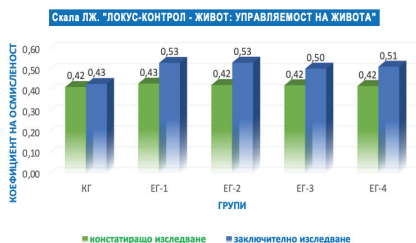
Средни коефициенти на формираност Скала ЛА.



Откроената по-горе констатация намира допълнително потвърждение и в данните, визуализирани в Диаграма №10, които представят в съпоставителен план средните коефициенти на осмисленост по Скала ЛА. „Локус-контрол – Аз: аз съм господар на живота си“ за контролната и експерименталните групи в началото и в края на изследването. Видими са нарастващите динамики в средните коефициенти при експерименталните групи – факт, който разкрива, че участниците във формиращия експеримент са променили собствената рецепция за жизнеутвърждаващата си роля в образователната среда. Основание за направената констатация са наблюдаваните съществени амплитуди в средните коефициенти на осмисленост в контролния етап отново в полза на експерименталните групи: ЕГ-1: 0,41/0,60; ЕГ-2: 0,39/0,69; ЕГ-3: 0,38/0,68; ЕГ-4: 0,37/0,67). Наблюдаваните резултати са основание за извода, че в хода на осъществяваните взаимодействия, представителите на експерименталните групи откриват ресурси за справяне с проблемите в образователната среда. Същевременно тези резултати са следствие от апробирания мултимодален смисло-центриран, базиран на персонализацията, на диалогизацията, на дискурса като диалогична практика за контекстуалното осмисляне целите на образованието. Нещо повече – заявените високи стойности, както и отчетените, след формиращия етап, значими различия в средните коефициенти на осмисленост са индикация за осъзнатия избор на участниците да трансформират усвоените модели на професионално поведение (Диаграма №10. Средни коефициенти на осмисленост – Скала ЛА.).

Диаграма №11 представя базисни за човешкото съществуване смислови ориентири, свързани с нагласата на субектите да повлияват ефективно себerealизацията си. Отразените стойности на средния коефициент на осмисленост по Скала ЛЖ. „Локус-контрол – Живот: управляемост на живота“ са логично продължение на постигнатите в предходните скали нива на осмисленост.

Диаграма № 11. Средни коефициенти на осмисленост – Скала ЛЖ.



Диаграма №12. Общо представяне на резултатите по Тест „Жизнени цели“



Макар и наблюдаваната по-слаба динамика в регистрираните резултати, на фона на отчетените разлики за участниците от контролната група (0,42/0,43), амплитудните различия, визиращи средните коефициенти на експерименталните групи в началото и края на изследването, (ЕГ-1: 0,43/0,53; ЕГ-2: 0,42/0,53; ЕГ-3: 0,42/0,50; ЕГ-4: 0,42/0,51) са доказателство за трансформиращото влияние на Модела. Сериозната тежест на коментираната скала се интерпретира в контекста на глобалната значимост на лидерите във всяка една обществена сфера – определено, когато става дума за образователната сфера, задължително е професионалистите да припознават реформаторските идеи и практики, за да функционират в качеството си на образователни лидери. Резултатите подчертават смисъла на професионалното развитие в континуум на педагогическите специалисти и от друга страна – предвид емпирично констатираните динамики на средните коефициенти на осмисленост, утвърждават ефективното функциониране на апробирания модел (Диаграма №11. Средни коефициенти на осмисленост – Скала ЛЖ.).

Анализът на получените резултати по отделните скали, включени в Тест «Жизнени цели», откроява регистрираните значими разлики при началното и финалното тестване на участниците от контролната и експерименталните групи. Тяхното общо представяне в Диаграма №12 визуализира повишени стойности на средните коефициенти на осмисленост при представителите на експерименталните групи (ЕГ-1: 0,42/0,65; ЕГ-2: 0,41/0,69; ЕГ-3: 0,39/0,67; ЕГ-4: 0,38/0,59) в сравнение с резултатите, постигнати в контролната група (КГ: 0,45/0,48). Тази

тенденция насочва вниманието към характеристиките на разработения Модел и влиянието върху рефлексията на изследваните лица като способ да се трансформират индивидуалните смислообразуващи конструкти в полза на мотивацията за личностна себerealизация. Съотношението в резултатите, очевидно е асиметрично, защото срещу стойностите на КГ, отразени в диаграмата се изправят стойностите на четирите експериментални групи. Именно посочената асиметрия разкрива способността на хората да бъдат «подвижни» при търсенето на смисъл при условие, че се организира подходяща форма за комуникация и пространство за обмен на значения. Редно е да се подчертае, че съпоставянето на визираните различия извежда на преден план структурната функционалност на Модела, в която се оползотворява многопластовото дискутиране на контекста и в неговите конкретизации се извежда целеполагащата детерминация на образованието

2. Анализ на резултатите – коефициент на прираст.

Анализът на резултатите от контролното изследване регистрира значими различия в данните и на приложени методики, което е основание да се отхвърлят формулираните нулеви хипотези. Индикативното обсъждане на емпирично събраните данни изисква да се измери коефициентът на прираст, с който количествено да се обозначи разликата между получените резултати от участниците в стартовото (констатиращо) и във финалното (заклучително) изследване. Тази статистическа процедура допринася за сравнение на резултатите от приложената диагностика на професионално-значими личностни качества и на целеполагащите ориентири като база за мотивацията им към професионално (само)развитие на изследваните лица. От друга страна, измереният среден коефициент на прираст, както и измереното съотношение в стойностите на контролната и експерименталните групи е основание да се коментират предимствата на мултимодалния смисло-центриран модел, апробиран с експерименталните групи в естествени условия на продължаващата педагогическа квалификация.

Анализ на резултатите – коефициент на прираст по критерий „Професионално-значими личностни качества“. Показателят за оценка на динамиката в постигнатата резултативност е средният коефициент на прираст, който отчита обективно нарастващата степен на развитие като за целта се използва формулата:

$$K_p = \frac{\text{получен бал}}{\text{максимален бал}}$$

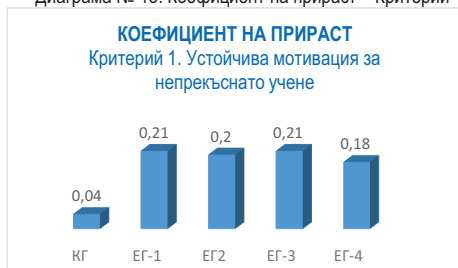
където Кр се обозначава като коефициент на прираст и разкрива отношението между регистрираните точки на всяка група изследвани лица и максималния брой точки като възможен бал. Данните, отразяващи коефициента на прираст във формираните професионално-значими личностни качества (по критерий 1), са представени в Таблица №27.

Таблица №27. Коефициент на прираст – професионално-значими личностни качества

група	Устойчива мотивация за непрекъснато учене	адекватно чувство за лична ефективност/самоефективност	диалогичност	критичност и самокритичност	креативност	формирани професионално-значими личностни качества
КГ	0,04	0,06	0,03	0,02	0,05	0,04
ЕГ-1	0,21	0,22	0,24	0,23	0,21	0,14
ЕГ-2	0,20	0,24	0,23	0,21	0,23	0,14
ЕГ-3	0,21	0,23	0,22	0,21	0,19	0,13
ЕГ-4	0,18	0,20	0,29	0,19	0,18	0,13

Въпреки че сами по себе си представените данни са структурирана информация, интерпретацията ѝ заслужава внимание, тъй като се базира на анализ на взаимоотношеността в проявленията на включените критериални комплекси и техните индикативни елементи в скалата за диагностика на професионално-значими личностни качества. Развитието на възможностите се отразява в ръста на познанието и в този смисъл идеята за смисло-центрирано взаимодействие в мултимодална образователна среда насочва към нов начин за осъществяване на продължаващата педагогическа квалификация, в който цялостно се реорганизира професионалното развитие на учителите.

Диаграма № 13. Коефициент на прираст – Критерий 1.



Диаграма № 14. Коефициент на прираст – Критерий 2.



Констатираните максимални стойности на прираст в Критерий 3. «Диалогичност» недвусмислено разкриват, че прилаганите средства и техники на диалогичната педагогика реализират ефективно своя потенциал за повишаването на иновативния капацитет на участниците

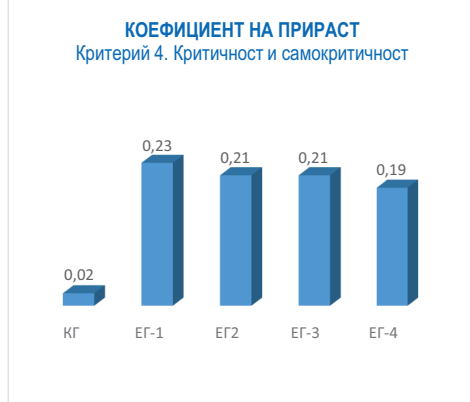
в експерименталните групи (ЕГ-1: 0,24; ЕГ-2: 0,23; ЕГ-3: 0,22; ЕГ-4: 0,29). Съпоставката на посочените стойности с тези, отчитащи прираста при контролната група (КГ: 0,03) подчертава мащаба на разликата в измерваната динамика (Диаграма № 15. Коефициент на прираст – Критерий 3).

Внимание заслужава фактът, че в хода на контролното изследване е установена реципрочност в заявените във висока степен стойности между *обратната връзка* и *обвързаността*. Сред представителите на ЕГ-2 и ЕГ-4 визираната реципрочност се проявява в хода на обучителните дейности най-вече чрез разбирането и приемането на феномена интерзависимост в професионалната среда. Подчертаването на тази взаимовръзка отразява влиянието на приложения Модел по посока на неговата организация, чрез който се подреждат и задълбочават в систематична връзка през *етиката на разбирателството* проблемните теми за актуалността на образованието в съвременен контекст, както и за истинността като фундамент за обосноваване на иновативните му възможности.

Диаграма № 15. Коефициент на прираст – Критерий 3.



Диаграма № 16. Коефициент на прираст – Критерий 4.



Диаграма № 17. Коефициент на прираст – Критерий 5.



Предвид екзистенциалната насоченост на разработения и апробиран Модел, интерес представляват данните, фиксирани в

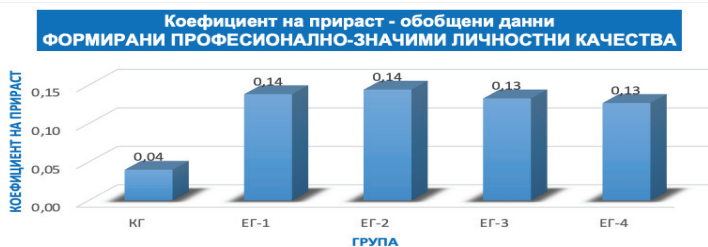
Диаграма №15. С най-висок коефициент на прираст се отличават резултатите на ЕГ-2: 0,24 в Критерий 2. «Адекватно чувство за лична ефективност/самоефективност» (Диаграма №14. Коефициент на прираст – Критерий 2.) и логично се разпределят в прирастно високи стойности (0,23) и по Критерий 5. „Креативност» (Диаграма №17. Коефициент на прираст – Критерий 5.). Включените в двата критериални комплекси индикативни елементи (*фокусираност, контекстуалност, отвореност към опит; нестандартност, футуристичност, действеност*) утвърждават вътрешните релации между формираните в хода на формиращата работа професионално-значими личностни качества. Заради разнообразния характер и обхват на мултимодалните практики в хода на обученията и най-вече – заради условията, които те създават за самообучение – става възможно участниците да проявяват и да разгръщат своята *фокусираност и отвореност към опита*, в чиято природа се проявяват на практика присъщите *действеност и нестандартност*. Адекватното чувство за ефективност и самоефективност се проявява в обективната преценка на участниците в границите на достоверното признание, което свързва знанията със съзнанието за необходимост и мненията (пропозиционалните нагласи), които участниците интерпретират в качеството им на неаргументирани (при)знания. Това обръщане е резултат от аналитичния дискурс, в който са въвличани участниците в експерименталните групи и доказателството за тази констатация се открива във високия коефициент на прираст по коментираните Критерий 2. (ЕГ-1: 0,22; ЕГ-3: 0,23; ЕГ-4: 0,19 – Диаграма №14.) и Критерий 5. (ЕГ-1: 0,21; ЕГ-3: 0,19; ЕГ-4: 0,18 – Диаграма №17).

Вглеждането в резултатите по коментираните дотук критериални комплекси не е случайно, а е последователен анализ на вътрешната съгласуваност на смисло-центрираните взаимодействия в мултимодална образователна среда. Трансформиращата им функционалност е израз и на отразените значими различия в коефициента на прираст на формираните професионално-значими личностни качества по Критерий 4 „Критичност и самокритичност“ и по Критерий 1. „Устойчива мотивация за непрекъснато учене“.

В основата на наблюдаваната амплитудна динамика, характерна за резултатите на експерименталните групи (ЕГ-1: 0,23; ЕГ-2: 0,21; ЕГ-3: 0,21; ЕГ-4: 0,19 – Диаграма №16) се визира умението на учителя да се слива с аудиторията от една страна и от друга страна – старателното да обмисля дизайна на продължаващата педагогическа квалификация. Прецизното ръководство на процеса е предпоставка за обоснованото рамкиране на образователния контекст и е провокация към способността на участниците да откриват многопластовата причинно-

следствена обусловеност на закономерности и връзки и на тази база да разработват стратегии като формулират нови хипотези за изпълнение на професионалната си роля. В тази провокирана рефлексия се открояват уменията на участниците в експерименталните групи да отразяват критично характеристиките на традиционната парадигма и чрез анализа и извличането на заключения да отключват възприемчивостта си към алтернативните подходи в образователната среда. Засилването на тази рефлексия е отразено и в **Диаграма №13**, в която ясно проличава високият коефициент на прираст по *Критерий 1*. „Устойчива мотивация за непрекъснато учене“, реализиран от повишените нива на *целеустременост, любознателност и отговорност* (индикативни елементи за критерий 1) при участниците в експерименталните групи (ЕГ-1: 0,21; ЕГ-2: 0,20; ЕГ-3: 0,21; ЕГ-4: 0,18 – **Диаграма №13**).

Диаграма №18. Коефициент на прираст – професионално-значими личностни качества. Обобщени данни.



Обяснението за тези резултати е свързано със създаването в хода на формирания етап условия за свободно интерпретиране на образователните явления. В тази интерпретация генерирането на знанието реално структурира информационния поток и чрез филтрирането му се елиминират неефективните за съвременния контекст действия и практики. Всъщност качествено управление на обучителните дейности предоставя възможност, чрез артикулиране на опита, да се изясняват в тяхната систематичност различни гледни точки на участниците, което води до дълбинно преосмисляне на порождащите се противоречия в образователната среда.

Потвърждение на формулираните констатации относно динамиката в коефициента на прираст по отделните критериални комплекси се открива в **Диаграма №18**, която представя обобщено съответните данни за сравнение между контролната и експерименталните групи. В сравнителен план се наблюдават разликите в коефициента на прираст между участниците от КГ и експерименталните групи.

Видимо съществени са разликите в постигнатите стойности е доказателство, че в прагматически аспект, като оползотворява сближаването между педагогическа теория и практика, апробираният мултимодален смисло-центриран модел залага на развитието на самообучаващи се общности за търсене на решения на нововъзникващи проблеми. Целите на смисло-центрираните взаимодействия са комплексни по характер и разчитат на рефлексията като вътрешно отражение за смисъла на човешките взаимоотношения в професионалната среда. Продуктивността на Модела е в резултат от откриването на пресечни точки между старото и новопридобитото знание и поради спонтанното осмисляне на новостите закономерно води до трансформация на професионалното поведение и до мотивация за професионално (само)развитие, което намира потвърждение в ниския коефициент на прираст, отчетен като резултат на контролната група (КГ: 0,04) в заключителното изследване. Емпирично констатираните данни и тяхната статистическа обработка разкриват ефективността на формиращата работа с участниците от експерименталните групи, чиито постижения в заключителното изследване многократно надвишават резултатите в КГ, а именно: ЕГ-1: 0,14; ЕГ-2: 0,14; ЕГ-3: 0,13; ЕГ-4: 0,13 (Диаграма №18. Коефициент на прираст – професионално-значими личностни качества. Обобщени данни).

Анализ на резултатите – коефициент на прираст по критерий „Жизнени цели“

Показателят за оценка на динамиката в постигнатата резултативност е средният коефициент на прираст, който отчита обективно нарастващата степен на развитие като за целта се използва формулата:

$$K_p = \frac{\text{получен бал}}{\text{максимален бал}}$$

където K_p се обозначава като коефициент на прираст и разкрива отношението между регистрираните точки на всяка група изследвани лица и максималния брой точки като възможен бал.

Таблица № 28. Коефициент на прираст по критерий „Жизнени цели“

ГРУПА	ЖИТЕЙСКИ ЦЕЛИ	ЖИЗЕН ПРОЦЕС ИЛИ ИНТЕРЕС И ЕМОЦИОНАЛНА НАСИТЕНOST НА ЖИВОТА	РЕЗУЛТАТИВНОСТ НА ЖИВОТА ИЛИ УДОВЛЕТВОРЕНOST ОТ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ	ЛОКУС КОНТРОЛ - АЗ: АЗ СЪМ ГОСПОДАР НА ЖИВОТА СИ	ЛОКУС КОНТРОЛ - ЖИВОТ: УПРАВЛЯЕМОСТ НА ЖИВОТА	ТЕСТ "ЖИЗНЕНИ ЦЕЛИ"
КГ	0,07	0,02	0,04	0,04	0,01	0,03
ЕГ-1	0,29	0,16	0,19	0,19	0,10	0,23
ЕГ-2	0,28	0,17	0,29	0,30	0,11	0,28
ЕГ-3	0,26	0,16	0,29	0,30	0,08	0,28
ЕГ-4	0,26	0,14	0,28	0,31	0,09	0,21

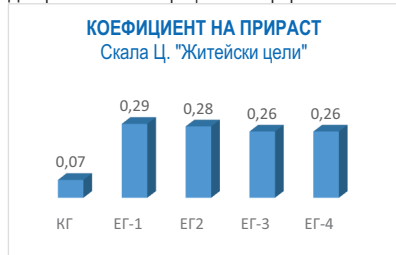
Данните, отразяващи **коефициента на прираст в осмисляне на жизнените цели (по критерий 2)**, постигнат в контролна и експериментални групи, са представени в Таблица №28. Трансформирането на програмите в продължаващата квалификация на учителите от програми, базирани върху съдържанието и предмета към програми, базирани върху компетенции, е тенденция, която във все по-голяма степен се подчинява на идеята за образование, ориентирано към смисъл, тъй като компетентността отразява именно осъзнатата логика на компетенцията, в концептуалното ѝ предназначение. Във връзка с това, не е случайно, че въпросите, свързани с мотивацията за учене и професионално развитие се анализират в контекста на жизнените цели, които в своята съвкупност представляват екзистенциален хоризонт на личностно развитие.

Анализът на резултатите от изследването на коефициента на прираст по Критерий "Жизнени цели" се фокусира върху оценка на ефективността на приложения модел, предвид генералния му замисъл във формиращия етап на експерименталната програма създаването на личен смисъл да се постави в центъра на преподаването и ученето. Включените скали в използваната диагностика позволяват да се анализират целите, които участниците действително припознават като приоритетни, но в този процес коефициентът на прираст отчита груповата динамика в качеството на представителна извадка на груповия субект като професионална общност. Дискусията се съсредоточава върху резултатите на ЕГ-1, 2, 3, 4, регистрирани в хода на заключителното изследване и последователно отразени в Диаграма №19, №20, №21, №22, №23.

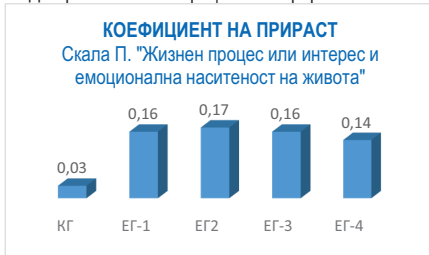
Емпирично констатираните резултати разкриват статистически различия в особено значима степен при участниците в експерименталните групи в Скала Ц., в Скала Р. и Скала ЛА. Високите стойности на коефициента на прираст за посочените скали отразяват влиянието на смисло-центрираните взаимодействия върху преосмислянето на личностната перспектива в контекста на актуализираните убеждения, ценности и нагласи към жизнеутвърждаващата роля на образователната практика. В съдържателен аспект проучваните три скали разкриват зависимости, чиято взаимообусловеност съчетава интегрирания характер на житейските преживявания. Потвърждение за това са сходните и същевременно високи резултати, формиращи коефициента на прираст при ЕГ-2: Скала Ц. – 0,28; Скала Р. – 0,29; Скала ЛА – 0,30; при ЕГ-3: Скала Ц. – 0,26; Скала Р. – 0,29; Скала ЛА – 0,30; при ЕГ-4: Скала Ц. – 0,26; Скала Р. – 0,28; Скала ЛА – 0,31.

В тълкуването на тази корелация се подчертава трикомпонентното единство на отношението като психически феномен в неговия когнитивен, афективен и поведенчески аспект. Визираните стойности в коефициента на прираст са резултат от взаимодействията, ориентирани към смисъл, предвид холистичното им влияние върху саморегулацията, самомотивацията и самоефективността на участниците във формиращия етап на експерименталната програма. Връзката, която в случая заслужава коментар, е паралелното усилване на разбирането за собствената роля в постигането на удовлетвореност в процеса на личностната реализация и професионалния растеж, значимо открито в коефициента на прираст, постигнат от респондентите в ЕГ-4 по разглежданите скали както следва: 0,26; 0,28 и 0,31. Причината за тези резултати се отдава на смисло-центрираната парадигма, тъй като се основава на циркулярна комуникация, в която по естествен, спонтанен начин се предефинират целите, ценностите и себеоценката на участниците. В процеса на артикулиране на собствения опит се легитимират различията и се деконструират нагласите както на индивидуално, така и на групово равнище, върху основата на споделените рефлексии и като следствие на динамичния цикъл от усещания, действия, метафори, идеи и нови усещания, които се създават чрез диалог в мултимодалната образователна среда.

Диаграма №19. Коефициент на прираст – Скала Ц.



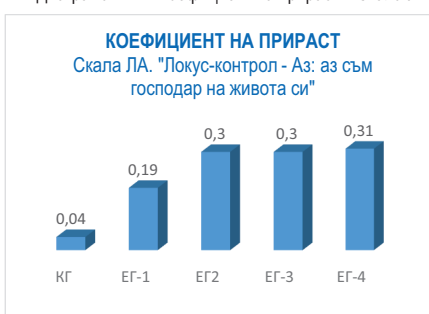
Диаграма №20. Коефициент на прираст – Скала П.



Диаграма №21. Коефициент на прираст – Скала Р.



Диаграма №22. Коефициент на прираст – Скала ЛА.



Интерес представляват данните, фиксирани в Диаграма №20, която илюстрира най-висок коефициент на прираст на осмисленост на жизнените цели за изследваните лица, участващи в ЕГ-2: 0,17 по Скала П. и съответно са представени с прирастно най-високи стойности (0,11) и в Скала ЛЖ. (Диаграма №23). Относително по-ниските резултати, регистрирани в коефициентите на прираст при ЕГ-1, ЕГ-3 и ЕГ-4 в посочените две диаграми, съответно: 0,16; 0,16 и 0,14 за „Жизнен процес или интерес и емоционална наситеност на живота“, както и 0,10; 0,08 и 0,09 за „Локус-контрол – Живот: управляемост на живота“, се основават на все още неовладяното умение на участниците да се включват в обучения, които насърчават както специфичния, така и общия трансфер на знанието в мултимодална образователна среда. Въпреки това, наблюдаваната интензивна динамика и в техните резултати е индикатор за настъпили когнитивни „смушения“ относно формираните в минали контексти модели за професионално реагиране. Тази констатация подчертава необходимостта от продължителна и във висока степен смисло-ориентирана работа с педагогическите специалисти, тъй като в зависимост от тяхното ниво на компетентност се оползотворява потенциала при трансфера на знанията. Създаването на вълнуваща и ангажираща образователна среда предполага тясна връзка между организационния контекст в професионалната среда и осмислянето на иновативни реформаторски теории.

Диаграма №23. Коефициент на прираст – Скала ЛЖ



Диаграма №24. Коефициент на прираст – жизнените цели. Обобщени данни



Може да се обобщи, че приложеният мултимодален смисло-центриран модел създава стабилен трансфер на знания и компетенции именно чрез контекстното проблематизиране на целите на образованието. Анализът на резултатите разкрива, че най-значимите промени, провокирани в смисло-центрираните взаимодействия, се отнасят по-скоро до личностната трансформация и диспозиционното развитие на груповия субект. Регистрираният висок коефициент на прираст в осмислянето на жизнените цели откроява подобрени умения за конструктивна взаимозависимост и повишена мотивация за професионално развитие в резултат от разбирането на контекста.

Изведените констатации относно динамиката в коефициента на прираст в осмислянето на жизнените цели се потвърждава в Диаграма №24, която визуализира обобщено съответните данни за сравнение между контролната и експерименталните групи. Установява се ниска степен на прираст (0,03) при КГ, сравнено с резултатите в изследваните лица, участващи във формиращия етап, а именно: ЕГ-1: 0,23; ЕГ-2: 0,28; ЕГ-3: 0,28; ЕГ-4: 0,21. Отразените значими разлики са индикатор за качеството на смисло-центрираните полета, съдържателно и функционално структуриращи апробирания мултимодален смисло-центриран модел на взаимодействия в продължаващата педагогическа квалификация.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контекста на европейските образователни политики (Програма 2030) мултиграмотността е експлицирана като един от трите педагогически акцента, заедно с метакогницията и разбирането чрез диалог. Развитието на мултиграмотността има пряко отношение както към повишаване качеството на преподаване, така и към преодоляване на различията сред подрастващите, произтичащи от културната среда, езиковите им способности, фондовете на знания и академичните им постижения. Същевременно, наличието на професионална компетентност за образователни практики, свързани с преподаване на мултиграмотност, е и благоприятстващ фактор за размиване (сближаване) на поколенческите граници в релацията „учител – деца/ученици“. В настоящия дисертационен труд се утвърждава тезата, че тази мащабна трансформация се извършва от функционерите в образователната среда и е следствие и резултат от непрекъснатото им професионално развитие.

В своята аргументация тази постановка се базира върху онтологично обсъждане на актуалните потребности на образователната среда в контекста на протичащата реформа и на устойчивите, но формирани в други (предишни) контексти, модели и схеми за професионално реагиране, възпрепятстващи фактическото ѝ осъществяване. Водещо в разработването на дисертационния труд е убеждението на автора, че в условията на ценностен дефицит и криза в социалните взаимодействия, националната образователна система се нуждае от силни професионални общности, в чиято мотивация за промяна се отразява конституиращата същност на непрекъснатото професионално развитие за овладяване на качествени преподавателски практики, съобразно действащия социален контекст, технологичния напредък и потребностите на новите поколения деца и ученици.

От позицията на съвременните концепции за стратегическо развитие на професионалните общности се налага разбирането, че оптималната адаптация към професията на учителя в постмодерната епоха изисква парадигмална съгласуваност между първоначалната подготовка на учителите, въвеждащата и продължаващата квалификация за професионално развитие. Въз основа на задълбочен прочит на специализирани изследвания се концептуализира схващането, че професионално-педагогическите компетентности в тяхната актуална и адекватна цялост следва да бъдат интернализирани на практическо ниво както от университетските преподаватели, така и от представители на доставчиците на образователни услуги, съвкупно реализиращи базовата, въвеждащата и продължаващата квалификация на педагогическите специалисти.

Визираната нововъзникваща парадигма намира основание в разбирането, че образованието на учителите притежава характеристиките на континуум, т. е. – не съвпада с традиционно възприеманите етапи за професионализация по време на индивидуалния жизнен цикъл, а се ръководи от вътрешната динамика и разгръщането на професионалния „Аз“. Откритата закономерност подчертава, че за да се разгръща като постоянно и непространствено цяло от ресурси за професионално развитие, които стимулират, опосредстват и оползотворяват ученето през целия живот, образованието на учители обхваща паритетно дейности на формалното, неформалното и информалното образование.

Оттук идва и тезата, че като образователна практика, продължаващата квалификация за учители се нуждае от нови категории и модели, за да подкрепя процесите на професионално препозициониране на учителя, необходими за актуалното изследване на контекста, свързан с образователната реформа и се формулира хипотезата, че: *ако в продължаващата педагогическа квалификация се прилага мултимодален смисло-центриран модел на взаимодействие, то на педагогическите специалисти ще бъде осигурена перманентна подкрепа за рефлексивно преосмисляне на професионалната роля и за мотивация към (само)развитие в континуум.*

На тази база се разработва и апробира мултимодален смисло-центриран модел за взаимодействие в продължаващата квалификация на учители, обединяващ в единство следните три проекции:

➤ *В концептуален аспект (Какъв е смисълът?)* – отразява значението и ценността на обучителните теми (предметни области, включени в програмното съдържание на обучението) в контекста на нововъзникващата роля на образованието да развива човечеството;

- *В личностен аспект (Какво ще се развива?)* – отразява спектъра от ключови компетентности, които учителите следва да формират у подрастващите в процеса на обучението им като подготовка за живота;
- *В дейностен аспект (Как ще се формира?)* – отразява дейностите, структуриращи взаимодействията, ориентирани към смисъл на основата на релационното учене.

Така организирана, професионалната квалификация на педагогически специалисти повишава своята ефективност чрез повторната връзка между настояще и минало, между познание и емоция, между учене и променени отношения към себе си като учител, към другите като образователен контекст и към смисловата перспектива на образователната реформа.

Мултимодалните смисло-центрирани взаимодействия се определят като иновативни, предвид перспективната им насоченост да подготвят педагогическите специалисти в контекста на Образование 4.0. От друга страна, съотнесени спрямо практиките на преподаване и учене в съвременното общество, мултимодалните смисло-центрирани взаимодействия, се определят като синкретични, защото в своята реализация обединяват множество фактори, всеки от които вече е идентифициран като обуславящ качеството на преподаване и учене. Осъзнаването, че процесът на трансформация е следствие от синергията на тези фактори, е резултатът, т. е. – очакваният ефект *от прилагането на смисло-центрирано управление в квалификационните взаимодействия с педагогически специалисти.*

Смисло-центрираното управление на мултимодалните взаимодействия в продължаващата педагогическа квалификация импонира цялостно на идеята за нововъзникващата роля на образованието да развива човечеството, израз на която е разбирането за основополагащата функция на учителя – да бъде търсач на решения. Този функционално-нов „образ“ за учителя е неизменно свързан с развитие на специфична (изключителна) способност да работи, да служи на множество взаимно независими и същевременно различни цели, идентифицирани от него не само в качеството им на индивидуални потребности и интереси на децата и учениците, но и като утвърждаване на постиженията им, в перспективата на тяхната реализация и на потенциала им, в перспективата на учене през целия живот.

В своята концептуална рамка мултимодалното смисло-центрираното управление на взаимодействието в продължаващата педагогическа квалификация залага на обучителни дейности, които са ориентирани към новото познание, и – в подредбата на неговите контекстуални специфики – се мотивира дискурса за тълкуване, за

осмисляне, за приемане или за допълване на ресурсното му предназначение за промяна.

Върху тази основа се разгръща авторовата позиция, че професионализацията на педагогическите специалисти е динамичен конструкт, в който техните професионални компетентности са резултат от разбирането/овладяването на актуалния контекст чрез прилагане на мултимодален смисло-центриран модел в квалификационните взаимодействия.

Анализът на резултатите от експерименталното прилагане на мултимодални смисло-центрирани взаимодействия с учители в естествени условия на продължаващата им квалификация позволява да бъдат открити следните изводи:

- 1. Взаимодействието, ориентирано към смисъл се фокусира върху когнитивните и практически умения, необходими на обучаемите да осъзнават приоритетните образователни политики върху основата на анализа на контекста и ускорения темп на промяната;*
- 2. Като надгражда информативния и проактивния тип комуникация, циркулярната комуникация в мултимодална образователна среда подпомага съвместното създаване на смисъл;*
- 3. Отношенията между учител и обучаеми се обозначават като отношения на овластяване;*
- 4. Връзката между учител и обучаеми се определя като конструктивна, формираща;*
- 5. Провокираната рефлексия е условие за промяна на професионалните модели на реагиране, формирани у учителите в минали контексти чрез динамични взаимодействия, усилващи рецепцията, афектите в процеса на общуване и уточняването на значения.*

В смисъла на обобщение се утвърждава, че взаимодействието, центрирано към смисъла, притежава прогресивен характер, тъй като в непрекъснатия аналитичен дискурс за целите образованието, осигурява условия за задълбочат познанията (*разбиране на контекста*), да се установят метакомуникативни канали за свързване (*метакогнитивно развитие*), да се апробират механизмите за преформулиране границите на професионалната идентичност (*еволуция и професионална еманципация*) на учителя, да се развива рефлексивната чувствителност на учителите към процеси, трансформирани образованието (*професионален растеж*), да се стимулира създаването на единна смислова граматика (*учещи се общности*) за функционирането на образователната система чрез несвършващото обновяване на смисли за качеството на преподаване (*развитие в континуум*).

НАУЧНИ ПРИНОСИ:

1. Конституиран е мултимодален смисло-центриран модел за управление на взаимодействията в продължаващата квалификация с педагогически специалисти, отчитащ динамиката в образователните политики и практики в базовата подготовка и в продължаващата квалификация на педагогически специалисти в контекста на трансформационните аспекти за учене през целия живот.
2. Операционализирани са равнищата на концептуално-технологичен мултимодален смисло-центриран модел за образователни взаимодействия в условията на продължаваща квалификация на педагогически специалисти като оценностяващ механизъм на концептуално-методологическо равнище и като личностен такъв на методическо равнище.
3. Концептуално обоснована и технологизирана е перманентната подкрепа на педагогическите специалисти за рефлексивно преосмисляне на професионалната им роля и мотивация към (само)развитие в континуум, гарантиращ рефлексивно (само)определяне и (само)регулиране в разширяващо се професионално и институционално поле и контексти в условията на непрекъсната трансформация на комплекса от професионални компетентности.
4. Апробирана е програма за професионална квалификация на педагогически специалисти, проектирана на базата на модел, центриран към смисъла, като синергетично средоточие от задълбочаване на познанията на педагогическите специалисти (*разбиране на контекста*), установяване на метакомуникативни канали за свързване (*метакогнитивно развитие*), преформулиране на границите на професионалната идентичност (*еволуция и професионална еманципация*), развитие на рефлексивната чувствителност към процесите, трансформиращи образованието (*професионален растеж*), стимулиране създаването на единна смислова граматика (*учещи се общности*) за функционирането на образователната система чрез динамичното флуидно пораждање на нови смисли (*развитие в континуум*).

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИ ПО ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Дерменджиева, С. (2022) Предучилищно образование за мултимодална грамотност. Юбилеен сборник „140 години предучилищно образование“. София: Университетско издание „Св. Климент Охридски“. с. 301-309
2. Дерменджиева, С. (2022) Еволюция на мултимодалността в различните онтексти на разбиране. Актуални политики и практики в образованието“, Педагогически колеж – Плевен. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“. с. 210-214
3. Дерменджиева, С., Г. Дянкова (2022) Развитие на детската интерсубективност в мултимодална образователна среда. Актуални политики и практики в образованието“, Педагогически колеж – Плевен. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“. с. 336-341
4. Tasevska, D., S. Dermendzhieva, G. Dyankova (2022) Personal growth and dynamics of identity in a multicultural educational environment. Educational challenges and future prospects: Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Ars Lamina–publications. p.535-542
5. Дерменджиева, С. (2021) Връзката мултимодалност – мултиграмотност и проектите ѝ в предучилищното образование. Библиотека „ДИОГЕН“, Психология 2021, т. 29, бр.1. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 129-135. DOI: <https://doi.org/10.54664/GCKT3621>
6. Stosic L., S. Dermendzhieva, L. Tomczyk (2020) Information and communication technologies as source of education. B: World Journal on Educational Technology: Current Issues, 12(2). p. 128-135. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4815>
7. Dermendzhieva, S., L. Stosic, G. Dyankova (2020) Meaning-centered management of the virtual educational environment in the academic training of pedagogical specialists. Годишњак за педагогију 1 (2020), Уредник / editor Јелена Петровић, Часописи филозофског факултета издати. p.73-80. DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.05>
8. Dermendzhieva, S., (2018) Зашто предшколско васпитање и образовање је пре/д/ школско васпитање и образовање (дечији вртић и културна очекивања модерног доба). Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања, Висока школа за васпитаче струковних студија, Пиварска б.б. 18220 Алексинац, p. 28-37.
9. Дерменджиева, С., (2018) Проблеми на професионалната подготовка на учителя в детската градина при работа с деца мигранти. Психологија труда и управљенија как ресурс развита общества в условия глобалних изменений. ТГУ, Твер, Россия. с. 327-333.
10. Дерменджиева, С., Г. Дянкова (2018) Проактивна образователна среда развита креативна личност (подготовка педагогических специалистов в высших школах). Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец. с. 112-117.
11. Тасевска, Д. С. Дерменджиева (2017) Национална сигурност и образователна политика при работа с деца-бежанци. Tematski zbornik radova. Društveni fenomeni i korporativna bezbednost. Beograd, 2017, Centar za Strateska Istrazivanja Nacionalne Bezbednosti-Cesna bq Beograd, с. 5-12.
12. Тасевска, Д., С. Дерменджиева, К. Макавеев (2016) Психолого-педагогически анализ на мерките по изпълнение на националния план за образование на ромите в България Научно списание "Педагогика", София, Година LXXXVIII; Кн. 1; Национално издателство за образование и наука „Аз Буки“. с. 17-40.
13. Тасевска, Д. С. Дерменджиева, Г. Дянкова (2016) Ромски дискриминационни практики и реч на омразата в преподаването на университетски преподаватели (Анализ на информацията от база данни от анкетно проучване). Научно списание "Педагогика", София, Година LXXXVIII; Кн. 3. с. 7-23.
14. Дерменджиева, С. (2015). О необходимости преобразования в отношениях «учебного заведения-семьи» „Наука и савремени университет 4“ (gen. editor: Проф. др Бојана Димитријевић. Белград: Часописи филозофског факултета издати. с. 45-50.

ABSTRACT

REFLECTIVE (RE)CONCEPTION OF QUALIFICATION INTERACTIONS WITH PEDAGOGICAL SPECIALISTS (A MULTIMODAL MEANING-CENTERED MODEL)

Keywords: *continuing pedagogic qualification, lifelong learning, professional development in the continuum, multimodality-multiliteracies, meaning-centered interactions*

The thesis highlights the tendency that the ability to improve in the educational environment requires a sufficient degree of stability, which is ensured and is the result of permanent interactions in the continuing pedagogical qualification. Their effectiveness is aimed at (re)thinking valuable knowledge, articulating non-standard ideas and generating innovative solutions, which – respectively, tested through experience – strengthen the self-efficacy of the teacher and other pedagogical specialists. The design of qualification interactions is the "cornerstone" that contextually builds the teacher's professional-pedagogical reflection on the function of modern education. The peculiarities of modern society require a new type of relationship in the educational environment, focused above all on the emerging needs of the new generations of children and students. The conflict between persistent, but learned in other contexts, models of professional behavior and the unsatisfied needs of the subjects in the pedagogical interaction as an actual educational reality is emphasized as the main one. This finding leads to a rethinking of programs for continuing qualification and substantiates the notion that they do not only refer to the selection of the pedagogical heritage from the new receptive consciousness of the learner, but should provoke the innovative interpretation of the significance of this heritage in the context of modern times.

Objectifying this problem identifies a need for multimodal meaning-centered interactions in continuing teacher education because, as a uniquely human activity, meaning-making allows subjects to consciously link different contexts together and thus create a holistic web of meaning. In a functional aspect, according to the author of the present work, professional development in continuing qualification is realized through the processes of creating meaning, such as constructing a new concept on the basis of already understood concepts in a way that complements, expands and upgrades the possibilities for their utilization.

The subject of research is the qualification interactions with teachers and other pedagogical specialists as a condition for their professional development. The subject of research is the meaning-centered management of qualification interactions with pedagogical specialists for reflexive (re)conceptualization of ongoing qualification and professional (self)development in a continuum. The purpose of the study is to create and test a multimodal meaning-centered model for managing interactions in continuing education with pedagogical specialists.

As a hypothesis of the study, the assumption is formulated that: if a multimodal meaning-centered model of interaction is applied in the continuing pedagogical

qualification, then the pedagogical specialists will be provided with permanent support for reflexive rethinking of the professional role and for motivation towards (self)development in a continuum.

The dynamics in educational policies and practices in basic training and in the continuing qualification of pedagogical specialists in the context of transformational aspects for lifelong learning are analyzed, the perspectives of educational reform are derived and the content parameters of the concept of multimodal meaning-centered interactions in education are argued. environment. A conceptual-technological multimodal meaning-centered model for educational interactions has been developed, fully exploiting the transformative function of education, and has been tested in the continuing qualification of pedagogical specialists. The functionality of multimodal meaning-centered interactions with pedagogical specialists as an effective condition for professional (self) development in a continuum is analyzed. In its structural-functional organization, the applied Multimodal Model identifies: meaning-centered fields, in whose dynamic contextuality the professional experience and pedagogical competences of teachers are updated and upgraded in a continuum; defined basic concepts for each field, as a starting point for a reflexive (re)conceptualization of the professional role of the teacher in the relationship "conditions-necessity-difficulties-solutions".

Thus distinguished, the categorical wholes: (1) meaning-centered fields, (2) basic concepts and (3) multimodal practices, in the design of qualification interactions with pedagogical specialists, structure the formative work according to the program content in the continuing pedagogical qualification.

It is important to emphasize that regardless of the variety and specificity and on the topics in the continuing qualification of pedagogical specialists, the content characteristics of the formulated meaning-centered fields, their basic concepts and the applied multimodal practices find their applicability and achieve their effect both as separate complexes and in their unified whole, since their current contextuality and the specificity of their structural trinity determine them as immanently universal.

At the same time, the specified structural triad is also identified as unique, given the experience of the trainer and the different trainees, as well as in the achieved coherent reflection, as initial conditions in each training situation.

In the sense of generalization, it is affirmed that the interaction centered on the meaning has a progressive character, since in the continuous analytical discourse for the purposes of education, it provides conditions to deepen the knowledge (*understanding of the context*), to establish metacommunicative channels of connection (*metacognitive development*), to test the mechanisms for reformulating the boundaries of the professional identity (*evolution and professional emancipation*) of the teacher, to develop the reflexive sensitivity of teachers to processes transforming education (*professional growth*), to stimulate the creation of a unified meaning grammar (*learning communities*) for the functioning of the educational system through the never-ending renewal of meanings for the quality of teaching (*development in a continuum*).