KONSTANTIN PRESLAVSKY **UNIVERSITY SHUMEN**

ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“
ЗАЕДНО ПИШЕМ ИСТОРИЯТА

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО“

Павлина Иванова Радушева-Йорданова

АТЕСТИРАНЕТО КАТО ФАКТОР ЗА ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ

АВТОРЕФЕРАТ
НА
ДИСЕРТАЦИЯ

ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНО-НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР“

Област на висше образование: 1. Педагогически науки
Професионално направление: 1.1. Теория и управление на образованието
Докторска програма: Управление на образованието

Научен ръководител: проф. д-р Светлозар Петков Вацов

Шумен
2026

Дисертацията се състои от увод, три глави, общи изводи и препоръки, заключение, списък на използваната литература и приложения, с общ обем от 183 страници, които са разпределени по следния начин: Увод – 7 стр., Първа глава – 48 стр., Втора глава – 53 стр., Трета глава – 41 стр., Общи изводи и препоръки – 4 стр., Заключение – 5 стр., Литература – 14 стр., Приложения – 7 стр.

Литературата се състои от общо 112 библиографски позиции.

Текстът на дисертацията е илюстриран с 27 таблици и 24 фигури и е допълнен с 3 приложения.

Обемът на основния текст на дисертацията (съдържание, увод, три глави, общи изводи и препоръки и заключение) се състои от 161 страници.

Дисертационният труд е обсъден и насочен към защита от Катедра „Педагогика и управление на образованието“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ на 14.09.2026 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 17.11.2026 г. от 12:00 часа в зала 211 на Педагогическия факултет към Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“.

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД 5
ГЛАВА ПЪРВА 12
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧНИ ОСНОВИ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ 12
1.1. Професионалното развитие на педагогическите специалисти 12
1.1.1. Теоретични модели на професионалното развитие на педагогическите специалисти 16
1.1.2. Фактори, влияещи върху професионалното развитие на учителите 18
1.1.3. Професионалното развитие на учителите в контекста на съвременните образователни реформи 20
1.1.4. Професионални компетентности и стандарти за педагогическа дейност 22
1.1.5. Професионалната мотивация като фактор за професионално развитие на педагогическите специалисти 24
1.1.6. Методологични подходи и авторска концепция за професионалното развитие 27
1.1.7. Индикатори и равнища на професионалното развитие 29
1.2. Атестирането като механизъм за професионално развитие на педагогическите специалисти 33
1.2.1. Теоретично обосновани принципи и критерии за ефективно атестиране 35
1.2.2. Етапи, цикличност и същност на развиващото атестиране 38
1.2.3. Инструментариум и методи за атестиране на педагогическите специалисти 41
1.2.4. Международни модели и добри практики в атестирането на педагогическите специалисти 45
1.2.5. Ролята на училищното ръководство и лидерството в процеса на атестиране 49
1.2.6. Функции и ефекти на атестирането върху професионалното развитие на педагогическите специалисти 52
1.2.7. Атестирането в действащата нормативна рамка 54
ИЗВОДИ КЪМ ПЪРВА ГЛАВА 57
ГЛАВА ВТОРА 60
ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА НАГЛАСИТЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ КЪМ АТЕСТИРАНЕТО 60
2.1. Обект, предмет, цел, задачи и хипотеза на емпиричното изследване 60
2.2. Организация и методика на емпиричното изследване 63
2.3. Етапи на провеждане на изследването 67
2.4. Валидност и надеждност на измерването, методи за обработка и анализ на данните 68
2.5. Анализ на резултатите от емпиричното изследване 71
2.5.1. Демографски и професионален профил на респондентите 71

2.5.2. Нагласи и очаквания на педагогическите специалисти към атестирането 78
2.5.3. Статистически анализ на резултатите 107
ИЗВОДИ ОТ ВТОРА ГЛАВА 111
ГЛАВА ТРЕТА 113
МОДЕЛ НА РАЗВИВАЩО АТЕСТИРАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ 113
3.1. Основания за разработване на модела на развиващо атестиране 113
3.2. Концепция и принципи на модела на развиващо атестиране 117
3.3. Структура на модела на развиващо атестиране 120
3.3.1. Участници, роли и граници на отговорността 125
3.4. Документационно осигуряване на модела за развиващо атестиране 127
3.4. Приложимост на модела в училищна среда 142
3.4.1. Обща рамка за институционално прилагане 142
3.4.2. Предпоставки за ефективно прилагане на модела 144
3.4.3. Етапен план за въвеждане и пилотна апробация 145
3.4.4. Предизвикателства и възможности за развитие на модела 147
3.5. Очаквани резултати и критерии за последваща проверка на модела 149
3.5.1. Очакван механизъм и резултати 149
3.5.2. Разлика между Нормативният модел и авторския модел 150
3.5.3. Практическа значимост на модела за управлението на образователната институция 152
ОБЩИ ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ 153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 157
ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА 162
ПРИЛОЖЕНИЯ 176

ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Актуалност и значимост на изследвания проблем

Професионалното развитие на учителите се разглежда като продължителен, целенасочен и контекстуално обусловен процес, който включва формална квалификация, учене чрез професионалния опит, обмен на добри практики, участие в професионални общности и критическа рефлексия върху собствената дейност. То не се изчерпва с посещаването на отделни обучения, а води до устойчиви промени в педагогическите решения и в резултатите на учениците Day (Day, 1999) и Avalos (Avalos, 2011) подчертават непрекъснатия характер на професионалното учене, а Desimone (Desimone, 2009) свързва неговата ефективност със съдържателната насоченост, активното участие, продължителността и съгласуваността с реалната практика. В този смисъл професионалното развитие е едновременно лична отговорност на учителя и управленски ангажимент на образователната институция.

Атестирането е специфична форма на периодично оценяване, чрез която професионалната дейност се съпоставя с професионалния профил, изискванията за длъжността и стратегията за развитие на институцията. Неговият смисъл надхвърля установяването на моментно равнище на изпълнение. Резултатите могат да бъдат основа за целенасочена квалификация, поощряване, кариерно развитие, методическа подкрепа и подобряване на организационната среда. Така атестирането се превръща в свързващо звено между оценяването и развитието. Реализирането на този потенциал зависи от качеството на критериите, подготовката на участниците, доверието в процедурата и последващите управленски решения, а не само от нейното нормативно регламентиране.

Продължителното отлагане ограничава натрупването на систематичен практически опит и поддържа несигурност относно целите и последствията на процедурата. За част от учителите атестирането се свързва с административна тежест и контрол, а за други – с възможност за признание, обратна връзка и

професионален напредък. Това различие в нагласите има пряко значение за валидността на процеса: процедура, която не се възприема като справедлива и полезна, трудно може да стимулира вътрешна мотивация. Затова е необходимо да се изследва не само съответствието с нормативните изисквания, но и начинът, по който учителите разбират атестирането, участват в него и използват резултатите му за собственото си развитие.

Научният интерес към темата произтича и от необходимостта да се изясни връзката между формалната оценка и реалната промяна в професионалното поведение. В българската литература са изследвани отделни аспекти на квалификацията, кариерното развитие и оценяването на педагогическите специалисти (Вацов, 2019; Неделчева, 2021; Тилева, 2021; Димитрова, 2022; Георгиева, 2022; Добрева, Димитрова и Загорчева-Койчева, 2022 и Добрева, 2023), но ограничената практика на атестиране затруднява цялостната емпирична оценка на неговия развиващ ефект. Недостатъчно проучени остават възприеманата справедливост на процедурата, влиянието върху мотивацията и квалификационната активност, ролята на обратната връзка и условията, при които резултатите водят до устойчиво професионално усъвършенстване.

Обект, предмет, цел и задачи на емпиричното изследване

Обект на емпиричното изследване е атестирането на педагогическите специалисти като нормативно регламентиран оценъчен и управленски процес в образователните институции, в които първият атестационен цикъл предстои.

Предмет на изследването са структурата и интензивността на оценките, информираността и очакванията на педагогическите специалисти относно целите, критериите, справедливостта, обратната връзка, организационната подкрепа и развиващия потенциал на предстоящото атестиране. Единица на наблюдение е отделният педагогически специалист, попълнил анкетната карта.

Целта на емпиричното изследване е да се опишат и анализират оценките, информираността и очакванията на педагогическите специалисти относно предстоящото атестиране и неговия развиващ потенциал, както и да се идентифицират условията, при които процедурата би могла да бъде възприета като подкрепящ механизъм за професионално развитие. Целта е предполага само отношението на респондентите (педагогическите специалисти) и не измерва реално настъпили промени в компетентностите, педагогическата практика или резултатите на учениците. Това уточнение се налага, защото проучването е проведено през октомври 2025 г. в институции, в които първият атестационен цикъл предстои. Следователно получените данни характеризират приемането на нормативния модел, степента на разбиране на процедурата, предварителното доверие в критериите и очакваната полезност на обратната връзка, но не представляват оценка на вече преживян атестационен процес. Така формулираната цел разграничава емпирично установеното от теоретично очакваното и предотвратява приписването на причинен ефект на данни от еднократно анкетно проучване.

За постигане на поставената цел се формулират следните изследователски задачи:

1. Да се опише демографският и професионалният профил на участниците и да се прецени обхватът, в който резултатите могат да бъдат интерпретирани.

2. Да се установи степента на информираност и разбиране на целите, критериите и процедурите за атестиране.

3. Да се анализират оценките за необходимостта, справедливостта, прозрачността и съответствието на атестирането с реалната педагогическа дейност.

4. Да се изследва очакваният развиващ потенциал на атестирането по отношение на мотивацията, квалификационната активност, рефлексията и усъвършенстването на педагогическата практика.

5. Да се проучат оценките за ролята на обратната връзка, управленската подкрепа, организационната среда, стимулите и отчитането на индивидуалния принос.

6. Да се изчислят описателни статистически показатели и ориентировъчни проверки спрямо неутралната точка на скалата, чрез които да се обобщи силата на оценките.

Методологична рамка и основни понятия

Професионалното развитие на педагогическите специалисти

Професионалното развитие на педагогическите специалисти се разглежда като продължителен, целенасочен и контекстуално обусловен процес на учене, чрез който учителят разширява професионалните си знания и умения, преобразува педагогическите си убеждения, усъвършенства практиката си и поема отговорност за резултатите от нея (Цоков, 2016). В съвременния образователен контекст то не е епизодична дейност, ограничена до участие в отделни курсове, а динамика, която протича през целия професионален път и се влияе от потребностите на учениците, развитието на науката и технологиите, организационната среда и образователната политика. Научният интерес към проблематиката се засилва, когато качеството на образованието все по-ясно се свързва с качеството на преподаването и с възможностите учителите да учат в рамките на своята практика (Day, 1999; Darling-Hammond, 2000; Avalos, 2011). Международните и сравнителните изследвания също подчертават, че професионалното развитие е продължителен процес, свързан с практиката, организационния

контекст и устойчивата системна подкрепа за учителя (ILO & UNESCO, 1966; Postholm, 2012).

В настоящия дисертационен труд професионалното развитие се разбира като проследима качествена промяна в способността на педагогическия специалист да планира, реализира, анализира и усъвършенства своята дейност в полза на ученето и благополучието на учениците. Промяната се проявява в шест взаимосвързани измерения: (1) професионални компетентности; (2) рефлексия и самооценка; (3) мотивация и професионална идентичност; (4) квалификационна активност и приложение на наученото; (5) сътрудничество и участие в професионални общности; (6) готовност за промяна, иновации и поемане на нови професионални роли.

Кариерното развитие е една от възможните институционални последици от професионалното развитие, но не негов единствен критерий. Учител може да усъвършенства практиката си, да наставлява колеги и да въвежда иновации без да промени длъжността си; възможно е и формално придвижване, което не е съпроводено с измерима промяна в работата. Именно поради това атестирането се анализира едновременно като механизъм за кариерни решения и като потенциален инструмент за професионално учене. Разглеждането на професионалната кариера като последователна система от развитие, подкрепа и възможности за напредък е застъпено и в европейските политики за учителската професия (Grainger Clemson et al., 2020).

Развитието в хода на учителската кариера следва да се разглежда като процес, който се разгръща във времето и преминава през различни етапи – от началния период на адаптация и формиране на основни професионални умения, през етапите на утвърждаване и професионална зрялост, до по-късните фази на наставничество и предаване на професионален опит (Huberman, 1993; Fessler & Christensen, 1992). Това обуславя необходимостта от диференциран подход при планирането и реализирането на дейности за професионално развитие в зависимост от професионалния опит, квалификационното равнище и индивидуалните потребности на педагогическите специалисти.

Методологични подходи и авторска концепция за професионалното развитие

Теоретичният анализ се основава на интегративна методологична позиция, тъй като нито един отделен подход не обхваща едновременно индивидуалната промяна, организационната среда и нормативната регулация. Методологичната рамка включва системен, компетентностен, дейностен, рефлексивен, личностно ориентиран и контекстуален подход. Тяхното съчетаване определя както начина, по който се разбира професионалното развитие, така и критериите, чрез които се анализира атестирането.

Компетентностният подход насочва към съответствието между професионалния профил и доказателствата от дейността. Той изисква индикаторите да описват наблюдаеми прояви на компетентност и да не смесват притежавани документи с качество на практиката. Дейностният подход допълва тази перспектива, като поставя в центъра реалните педагогически задачи, решения и резултати в конкретна среда.

Контекстуалният подход отчита характеристиките на институцията, учениците, ресурсите и работната среда. Той не означава различни стандарти за качество, а обоснована интерпретация на доказателствата. На методическо равнище това налага триангулация – съпоставяне на самооценка, документи, резултати, наблюдения и професионален разговор – и внимателно разграничаване между факт, оценка и интерпретация.

Тази концепция определя и границите на емпиричните изводи. В институции, в които атестирането предстои, въпросникът може надеждно да установява оценки за яснотата, справедливостта и полезността на модела, очаквания за въздействие и готовност за участие. Той не може самостоятелно да доказва действителна промяна в компетентностите вследствие на проведено атестиране. За такъв извод са необходими данни преди и след процедурата, наблюдение на практиката и проследяване на изпълнението на плановете за развитие.

Структура на дисертационния труд

Дисертационният труд е структуриран в увод, три глави, общи изводи и препоръки, заключение, използвана литература и приложения. Логиката на изложението следва движението от теоретичното изясняване на професионалното развитие и атестирането, през емпиричното проучване на оценките и очакванията на педагогическите специалисти, до разработването на авторски модел на развиващо атестиране.

СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Първа глава. Теоретико-методологични основи на професионалното развитие на педагогическите специалисти

Първата глава изгражда теоретичната основа, върху която се интерпретира атестирането като възможен фактор за професионално развитие. Анализът започва с уточняване на съдържанието на професионалното развитие и разграничаването му от кариерното развитие, след което последователно се разглеждат моделите, факторите, компетентностите, мотивацията, методологичните подходи и индикаторите за промяна в професионалната практика.

Професионалното развитие на педагогическите специалисти се разглежда като продължителен, целенасочен и контекстуално обусловен процес на учене, чрез който учителят разширява професионалните си знания и умения, преобразува педагогическите си убеждения, усъвършенства практиката си и поема отговорност за резултатите от нея (Цоков, 2016). В съвременния образователен контекст то не е епизодична дейност, ограничена до участие в отделни курсове, а динамика, която протича през целия професионален път и се влияе от потребностите на учениците, развитието на науката и технологиите, организационната среда и образователната политика. Научният интерес към проблематиката се засилва, когато качеството на образованието все по-ясно се свързва с качеството на преподаването и с възможностите учителите да учат в рамките на своята практика (Day, 1999; Darling-Hammond, 2000; Avalos, 2011). Международните и сравнителните изследвания също подчертават, че професионалното развитие е продължителен процес, свързан с практиката, организационния контекст и устойчивата системна подкрепа за учителя (ILO & UNESCO, 1966; Postholm, 2012).

За целите на настоящото изследване е необходимо да се разграничат понятията „професионално развитие“ и „кариерно развитие“. Професионалното развитие обозначава съдържателната промяна в компетентностите, практиките,

професионалната идентичност, мотивацията и рефлексивността на учителя. Кариерното развитие е институционално и нормативно разпознаваемото придвижване между длъжности, степени, роли и равнища на отговорност. Законът за предучилищното и училищното образование определя кариерното развитие чрез последователното заемане на учителски или възпитателски длъжности или придобиването на степени, докато професионалното развитие има по-широк обхват и може да протича и без формална промяна на длъжността (ЗПУО, чл. 227). Следователно двете понятия са свързани, но не са взаимозаменяеми: професионалното развитие може да създаде предпоставки за кариерно израстване, а кариерното израстване не доказва автоматично настъпила качествена промяна в педагогическата практика.

В по-новите теоретични концепции фокусът се разширява от индивидуалното усъвършенстване към колективните и организационните измерения на професионалното учене. Учителят е част от професионална общност, в която обменът на опит, съвместното анализиране на учебни ситуации, колегиалното наблюдение и споделената отговорност могат да превърнат единичното знание в организационен ресурс. Училището като учеща се организация създава условия професионалното развитие да се поддържа чрез лидерство, доверие, време за сътрудничество и общи цели, а не само чрез индивидуална инициатива (Senge, 2006; Fullan, 2016). Тази перспектива е съществена за изследването, защото атестирането се реализира в конкретна институционална среда и въздействието му се опосредства от начина, по който ръководството и професионалната общност използват резултатите. Това многоравнищно разбиране за учителското учене и професионалния капитал подчертава взаимовръзката между индивидуалното развитие, колегиалното взаимодействие и организационния капацитет (Borko, 2004; Hargreaves & Fullan, 2012).

Теоретичните модели на професионалното развитие имат значение за разбирането на закономерностите, етапите и условията, при които настъпва промяна в работата на учителя. Те

не са само описания на професионалния път, а аналитична основа за извеждане на наблюдаеми измерения и за преценка чрез какви механизми атестирането би могло да влияе върху развитието. Многообразието от модели отразява сложността на педагогическата професия и налага интегративен, а не еднофакторен подход (Day, 1999; Avalos, 2011; Opfer & Pedder, 2011).

Съществено място в теоретичните изследвания заемат и организационните модели, които разглеждат училището като обучаваща се организация и акцентират върху ролята на училищната култура, управленските практики и взаимодействието между педагогическите специалисти (Senge, 2006; Fullan, 2016). В рамките на тези модели развитието се осмисля като колективен процес, основан на сътрудничество, споделено лидерство и изграждане на подкрепяща професионална среда, която стимулира ученето и иновациите в педагогическата практика. „Развитието на лидерството представлява целенасочено формиране и задълбочаване на качества и навици.“ (Вацов, 2011б, с. 232)

От тази гледна точка професионалното усъвършенстване на учителя не може да бъде разглеждано като еднократен акт или като поредица от формално изпълнени изисквания, а като продължителен и целенасочен процес, който се реализира в условията на реалната педагогическа практика и се формира под въздействието на множество взаимосвързани фактори. В научната литература тези фактори обикновено се групират като лични, организационни и нормативни, които в различна степен определят посоката, интензивността и устойчивостта на професионалното израстване на учителите (Day, 1999; Avalos, 2011).

Нормативните фактори включват професионалните профили, правилата за квалификация и кариерно развитие, критериите и процедурите за атестиране и предвидените последици от оценката. В българския контекст тези елементи са уредени в ЗПУО и Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. Нормативната рамка създава общ език за очакваните компетентности и предвижда връзка между атестирането, квалификацията,

подкрепата, поощряването и кариерното развитие. Тя обаче не може сама по себе си да гарантира професионално учене. Развиващият резултат зависи от качеството на доказателствата, аргументацията на оценката, смисъла на обратната връзка и ресурсите за изпълнение на договорените стъпки.

Професионалното развитие на учителите се осъществява в контекста на политики за качество, компетентностен подход, приобщаване, дигитализация и засилена институционална отчетност. ЗПУО възлага на педагогическите специалисти не само преподавателски функции, но и участие в самооценяването, квалификацията и развитието на институцията. Наредба № 15 конкретизира професионалните профили, продължаващата квалификация, кариерното развитие и атестирането. Тези реформи разширяват професионалната роля на учителя и изискват съгласуване между индивидуалните потребности, целите на училището и националните приоритети. Националната стратегическа рамка също свързва квалификацията, качеството и професионалното развитие като взаимно подкрепящи се приоритети на образователната политика (Министерски съвет, 2021). В международен план устойчивото професионално развитие се разглежда и като условие за привлекателност и задържане на учителите в професията (UNESCO, 2024).

Въведената система за атестиране цели да свърже професионалния профил, резултатите от дейността и стратегията на институцията. Теоретично тази връзка може да подпомогне развитието, ако процесът осигурява надеждна информация, конструктивна обратна връзка и последващи възможности за учене. Не може обаче да се приема, че нормативното въвеждане автоматично поражда промяна. Поради отложеното и неравномерно прилагане на процедурата в България е необходимо да се разграничават нормативно заявените цели, очакванията на педагогическите специалисти и реално наблюдаваните ефекти. Настоящото изследване анализира преди всичко оценки и очаквания в институции, в които атестирането предстои, а не доказва настъпил причинен ефект от вече проведена процедура.

В съвременния педагогически и управленски дискурс професионалното развитие се разглежда през промяната в професионалните компетентности и в начина, по който те се проявяват в практиката. Компетентността не е сбор от изолирани знания, а способност за интегриране на знания, умения, отношения и професионални ценности при решаване на конкретни педагогически задачи. Тя е динамична и се развива чрез обучение, опит, рефлексия и сътрудничество (Avalos, 2011). Поради това оценяването на компетентности изисква доказателства от практиката и не следва да се свежда до проверка на документи или на формално участие в квалификация.

Професионалните стандарти и профили задават обща рамка на очакванията към педагогическата дейност. В българската нормативна уредба професионалните профили са част от Наредба № 15, а атестирането оценява съответствието на дейността с профила, изискванията за длъжността и стратегията на институцията. Стандартът създава съпоставимост, но институцията разполага и с контекстуален компонент: педагогическият съвет определя пет критерия от областите на професионална компетентност съобразно вида и стратегията на институцията. Така нормативният модел съчетава общи атестационни карти с ограничена възможност за институционална конкретизация.

Професионалната мотивация е ключов вътрешен фактор, който определя посоката, интензивността и устойчивостта на усилията за развитие. В условията на променящи се изисквания и разширяване на професионалните роли мотивацията подпомага готовността за учене, експериментиране и поемане на отговорност.

Теорията за самодетерминацията разграничава контролирана и автономна мотивация и подчертава потребностите от автономност, компетентност и свързаност (Deci & Ryan, 2000). Приложена към учителското развитие, тази перспектива показва защо една оценъчна процедура може да стимулира учене или да породи защитно поведение. Когато учителят участва в поставянето на цели, разбира критериите, получава признание за силните си страни и достъп до подкрепа,

оценяването може да укрепи автономната мотивация. Когато доминират външният натиск, неясните основания и санкционният страх, усилията се насочват към доказване на съответствие, а не към реална промяна. По-новото систематично представяне на теорията поставя същите три базисни потребности – автономност, компетентност и свързаност – в центъра на устойчивата мотивация (Ryan & Deci, 2017).

Подкрепящата училищна култура, възможностите за участие във вземането на решения, наличието на професионален диалог и признаването на усилията и постиженията на учителите оказват съществено влияние върху мотивационния климат в училището (Senge, 2006; Fullan, 2016). Управленският стил на директора и на ръководния екип играе ключова роля за създаването на условия, които насърчават инициативността, професионалното учене и чувството за принадлежност към професионалната общност. В институционална среда, възприемана като справедлива, подкрепяща и ориентирана към развитие, педагогическите специалисти са по-склонни да инвестират усилия в собственото си професионално усъвършенстване и да поемат отговорност за качеството на педагогическата дейност. Участието и споделената отговорност могат да бъдат разглеждани и през концепцията за разпределено лидерство, при която лидерските практики не се концентрират само в директора (Spillane, 2006). Връзките между училищните цели, самоефикасността, удовлетвореността и емоционалното изчерпване също показват значението на организационната среда за мотивацията на учителя (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Теоретичният анализ се основава на интегративна методологична позиция, тъй като нито един отделен подход не обхваща едновременно индивидуалната промяна, организационната среда и нормативната регулация. Методологичната рамка включва системен, компетентностен, дейностен, рефлексивен, личностно ориентиран и контекстуален подход. Тяхното съчетаване определя както начина, по който се разбира професионалното развитие, така и критериите, чрез които се анализира атестирането.

Контекстуалният подход отчита характеристиките на институцията, учениците, ресурсите и работната среда. Той не означава различни стандарти за качество, а обоснована интерпретация на доказателствата. На методическо равнище това налага триангулация – съпоставяне на самооценка, документи, резултати, наблюдения и професионален разговор – и внимателно разграничаване между факт, оценка и интерпретация.

Операционализирането на професионалното развитие изисква разграничаване между участие, учене, приложение и устойчив резултат. Участието в квалификационна дейност е най-лесно измеримо, но показва единствено достъп и активност. Професионалното учене предполага придобито или преструктурирано знание; приложението означава промяна в педагогическите решения и действия; устойчивият резултат се проявява, когато промяната се запазва във времето и допринася за по-добри образователни процеси. Смесването на тези равнища води до надценяване на формалните показатели и до погрешния извод, че натрупаните кредити сами по себе си доказват развитие (Desimone, 2009; Guskey, 2002).

Третото равнище включва мотивацията, професионалната идентичност и усещането за компетентност. Индикатори са готовността за поставяне на развиващи цели, постоянството при трудности, търсенето на обратна връзка, чувството за смисъл и намерението за продължаване на професионалното учене. Тези прояви са чувствителни към организационната среда. Затова ниската активност не следва автоматично да се приписва на личен дефицит; тя може да отразява липса на време, достъп, признание или безопасност за споделяне на затруднения. Теорията за самодетерминацията насочва анализа към автономността, компетентността и свързаността като условия за устойчива мотивация (Deci & Ryan, 2000). Професионалната идентичност, саморазбирането и чувството за самоефикасност влияят върху готовността за действие, устойчивостта на усилията и начина, по който учителят интерпретира професионалните предизвикателства (Kelchtermans, 2009; Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

За постигане на целта на дисертационния труд емпиричното изследване се базира на определени индикатори, които се групират в две равнища:

Атестирането на педагогическите специалисти е периодичен процес на оценяване, който в българската нормативна рамка установява съответствието на дейността с професионалния профил, изискванията за длъжността и стратегията на институцията. То е част от по-широката система за управление на качеството, квалификацията и кариерното развитие. Понятието „качество на образованието“ се използва в настоящия труд не като единичен резултат, а като степен, в която условията, процесите и резултатите на образованието са съгласувани с нормативните цели, потребностите на обучаемите, принципите на равнопоставеност и устойчивото подобряване на практиката (UNESCO, 2005; OECD, 2013a).

В българския контекст атестирането е нормативно уредено в ЗПУО и в раздел VIII на Наредба № 15. Рамката включва професионални профили, периодичност, атестационни комисии, самооценка, стандартизирани карти, скала, възражение и последици за квалификация, подкрепа, поощряване и кариера. Неравномерното и отлагано във времето въвеждане означава, че педагогическите специалисти имат различен практически опит. Поради това в настоящия труд се прави ясно разграничение между оценки за замисъла и очакваното влияние на процедурата и данни за действително преживяна атестация.

Принципите на ефективното атестиране не се предлагат като произволен списък. Те са изведени чрез съпоставяне на три основания: научните постановки за формативното оценяване и професионалното учене; нормативните изисквания за професионален профил, самооценка, комисия и последваща подкрепа; международните анализи на системите за оценяване на учители (OECD, 2013a; Hattie & Timperley, 2007; Наредба № 15, раздел VIII). На тази база се формулират осем взаимосвързани принципа: валидност и обективност; прозрачност; участие; конструктивна обратна връзка; контекстуалност; обвързаност с развитие; цикличност; етичност и защита на доверието. Разграничаването на отчетната и развиващата цел на оценяването

е ключово при избора и интерпретацията на принципите и критериите (Isoré, 2009). Развиващото оценяване изисква ясни стандарти, разнообразни доказателства и последваща професионална подкрепа (Darling-Hammond, 2013).

Принципът на участие разглежда учителя като съавтор на анализа и на целите за развитие. Самооценката, предоставянето на доказателства и обсъждането на резултатите създават възможност за професионална рефлексия. Участието обаче не означава, че оценяваният определя сам оценката си; то означава, че неговата перспектива е видима, различията са аргументирани и последващите цели се договарят на база доказателства.

Атестирането следва да се разглежда като повторяем управленски и професионален цикъл, а не като еднократно събиране на документи. Аналитично цикълът включва подготовка, събиране и проверка на доказателства, оценяване, професионален разговор и обратна връзка, планиране на развитие, подкрепа и междинно проследяване. Формалното приключване с оценка е само един момент от процеса.

Планът за професионално развитие конкретизира цел, дейности, подкрепящи лица, ресурси, срокове и индикатори за напредък. В развиващ модел план се формулира за всеки педагогически специалист според резултатите: за преодоляване на дефицити, за консолидиране на добра практика или за разширяване на експертни и лидерски роли. Така развитието не се свежда до корективна мярка за ниско представяне. Формулирането на конкретни, достатъчно предизвикателни и проследими цели е в съответствие с основните постановки на теорията за целеполагането (Locke & Latham, 2002).

Ефективността на атестирането в значителна степен се определя от използваните инструментариум и методи, чрез които се събира и анализира информация за педагогическата дейност. Те не следва да се разглеждат като технически елемент на оценяването, а като основа, върху която се изгражда цялостната преценка за професионалното представяне. Разнообразието на педагогическата дейност предполага използване на комбинация от подходи, които да позволят по-пълно и обосновано отразяване

на реалната практика, като се избягва ограничаването на оценката до единични показатели или формални данни.

Сред инструментите, които се използват все по-често, е професионалното портфолио, което обединява различни доказателства за дейността на учителя – разработки на уроци, проекти, резултати от учениците, участия в квалификационни форми и други. Портфолиото позволява да се представи развитието във времето и да се проследи личният принос на педагогическия специалист към образователния процес. Неговото предимство е, че дава възможност за по-цялостен поглед върху професионалната дейност, но същевременно изисква ясно структуриране и критерии за оценка, за да се избегне превръщането му в формално събиране на документи.

Международните системи използват различни понятия – appraisal, evaluation, performance management, inspection – които не са напълно еквивалентни на българското нормативно „атестиране“. Поради това сравнението се прави по функции и механизми, а не чрез буквално приравняване. Общият извод на OECD е, че оценяването на учители има по-голям потенциал, когато е включено в съгласувана рамка, балансира отчетност и развитие и води до подходяща обратна връзка и професионално учене, представено в таблица 1. (OECD, 2013a). В сравнителен план OECD разглежда оценяването на учителите и като инструмент за подобряване на преподаването, когато резултатите са свързани с развитие и професионално учене (OECD, 2013b).

Финландия илюстрира модел на професионално доверие и местна отговорност. Няма фиксирана национална практика за индивидуално оценяване на учителите; представянето може да се обсъжда чрез самооценка и текущ диалог с училищното ръководство. Моделът се опира на силна първоначална подготовка и професионална автономия, но предоставя по-малка национална съпоставимост на индивидуалните оценки (European Commission, 2019).

В съвременните теории за управление на образованието училищното ръководство се разглежда като ключов фактор за ефективността на процесите по оценяване и за тяхното реално въздействие върху професионалното развитие на педагогическите

специалисти. Атестирането, макар и нормативно регламентиран процес, не се реализира във вакуум, а функционира в конкретен институционален и организационен контекст, в който управленските решения, лидерският стил и формираната училищна култура оказват пряко влияние върху начина, по който атестационният процес се възприема, интерпретира и прилага в практиката (Senge, 2006; Fullan, 2016). В този смисъл ролята на директора и ръководния екип има двоен характер – административен и развиващ. От една страна, училищното ръководство носи отговорност за законосъобразното и коректно организиране на атестационния процес, за спазването на нормативните изисквания, процедурите и сроковете, определени в Закона за предучилищното и училищното образование и подзаконовата нормативна уредба. Тази административна функция е необходима предпоставка за функционирането на системата за атестиране, но сама по себе си не е достатъчна, за да превърне процеса в ефективен механизъм за професионално развитие.

Атестирането изпълнява диагностична, формативна, мотивационна, регулативна, кариерна и управленска функция. Те могат да се допълват, но и да влизат в напрежение. Когато регулативните и кариерните последствия доминират, участниците могат да се ориентират към доказване на съответствие; когато липсва отчетност, оценката може да загуби надеждност и обществена легитимност. Затова анализът се насочва към баланса между функциите. Целите на оценяването следва да определят и избора на инструменти, тъй като различни средства са подходящи за отчетност, диагностика и професионално развитие (Papay, 2012).

Действащата нормативната основа е чл. 227–228 от Закона за предучилищното и училищно образоване (ЗПУО) и раздел VIII (чл. 76–88) на Наредба № 15 от 22 юли 2019 г.

Допълнително напрежение възниква между общите атестационни карти и необходимостта от контекстуална оценка. Институционалните критерии позволяват адаптация, но качеството им зависи от способността на педагогическия съвет да формулира наблюдаеми индикатори и от еднаквото им разбиране

от комисията. Съществува и риск професионалното портфолио да се превърне в доказване на количество дейности, ако липсва анализ на качеството, резултата и приложението.

Интегративната методологична позиция свързва системния, компетентностния, дейностния, рефлексивния, личностно ориентирания и контекстуалния подход. От нея следва, че атестирането не може да се анализира изолирано от училищното лидерство, културата, ресурсите и последващите възможности. Връзката между оценяване и развитие е опосредствана, а не автоматична.

Атестирането се разглежда като управленски и професионален процес, чието качество се описва чрез яснота и прозрачност на критериите; валидност и разнообразие на доказателствата; възприемана процедурна справедливост; участие и самооценка; качество на очакваната/получената обратна връзка според реалния опит; наличие на подкрепа, план и проследяване.

Така дефинираната рамка насочва емпиричното изследване към оценките на педагогическите специалисти за процедурата и към възприеманото или очакваното ѝ влияние върху професионалното развитие. За респондентите без проведено атестиране въпросите се интерпретират като очаквания и оценки на нормативния модел. Данните могат да покажат условия за приемане, рискове и различия между групи, но не доказват самостоятелно действителен причинен ефект. Тази граница се запазва при формулирането на изводите и на предложенията за развиващо атестиране.

Втора глава. Емпирично изследване на нагласите на педагогическите специалисти към атестирането

Втората глава представя организацията, методиката и резултатите от емпиричното изследване. Особено важно за интерпретацията е обстоятелството, че към момента на събиране на данните респондентите са от институции, в които първият атестационен цикъл предстои. Поради това получените отговори се разглеждат като оценки, информираност и очаквания към нормативно предстоящ процес, а не като доказателства за вече настъпили ефекти.

Обект на емпиричното изследване е атестирането на педагогическите специалисти като нормативно регламентиран оценъчен и управленски процес в образователните институции, в които първият атестационен цикъл предстои.

Да се опише демографският и професионалният профил на участниците и да се прецени обхватът, в който резултатите могат да бъдат интерпретирани.

Да се анализират оценките за необходимостта, справедливостта, прозрачността и съответствието на атестирането с реалната педагогическа дейност.

Да се проучат оценките за ролята на обратната връзка, управленската подкрепа, организационната среда, стимулите и отчитането на индивидуалния принос.

Конкретизирането на хипотезата изисква изясняване на следните твърдения:

Оценките за процедурната яснота, справедливостта, обратната връзка и управленската подкрепа са по-ниски от оценките за необходимостта от атестиране, квалификацията, стимулите и професионалното признание.

Развиващата функция на атестирането се определя не само от крайната оценка, а от цялостната организация на процеса и от условията за превръщане на оценъчната информация в професионално действие.

Организация и методика на изследването

Организацията на емпиричното изследване се базира на следата логика: подбор на респондент, провеждане на анкетно проучване, обработка и анализ на резултатите.

Нормативната референтна рамка е Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Към момента на събиране на данните действащият график предвижда първо атестиране през учебната 2026/2027 г. за институциите, в които процедурата не е проведена. Този нормативен факт обуславя интерпретацията на отговорите като предварителни оценки и очаквания, а не като свидетелства за реално получена обратна връзка или измерена професионална промяна.

В изследването участват 108 педагогически специалисти от системата на предучилищното и училищното образование. Данните са събрани през октомври 2025 г. чрез анкетиране. Подборът на респондентите е на случаен принцип. След попълване на анкетата се установи, че изследваните педагогически специалисти са от институции, в които атестирането предстои.

За обобщаване на резултатите се използват твърдения, които се оценяват чрез петстепенна Ликертова скала (Likert, 1932):

За по-точно анализиране на резултатите седемнадесетте твърдения са групирани в четири блока. Първият обхваща необходимостта, яснотата, справедливостта и адекватността на оценяването (въпроси 7–10). Вторият включва очакваното мотивационно и професионално влияние (въпроси 11–14, 18 и 23). Третият представя обратната връзка, управленската подкрепа и работната среда (въпроси 15–17). Четвъртият обединява кариерното планиране, стимулите, развиващата ориентация и отчитането на индивидуалния принос (въпроси 19–22).

Съдържателната валидност се регламентира чрез съответствието между въпросите и теоретично изведените принципи: прозрачност, справедливост, участие, обратна връзка, подкрепа, обвързаност с развитие и контекстуалност. В методологичната литература разработването и валидирането на

скали се разглеждат като последователен процес на концептуализиране, конструиране и проверка на измерителните свойства (Boateng et al., 2018). Общите психометрични основания изискват валидността и надеждността да се разглеждат като свързани, но различни характеристики на измервателния инструмент (Nunnally & Bernstein, 1994).

Средната стойност M е изчислена като претеглена средна на категориите от 1 до 5, а SD характеризира разсейването. За интерпретация се използват диапазони: $M < 2{,}50$ – критична оценка; 2,50–3,49 – колеблива/умерена оценка; 3,50–4,19 – умерено положителна оценка; $M \geq 4{,}20$ – ясно положителна оценка. Границите са аналитична конвенция, а не нормативен стандарт. При тълкуването се запазва разграничението между ординалния характер на отделния отговор и използването на числови обобщения за групов анализ; приложимостта на параметрични процедури към Ликертови данни е дискутирана в методологичната литература (Norman, 2010).

Кръстосаните разпределения по стаж и длъжност са използвани проучвателно.

В Таблица 3 е представена връзката между целта, задачите, хипотезите и въпросите. Матрицата уточнява кои данни могат да подкрепят всяка хипотеза и какви граници има съответният извод.

Таблица 3 Връзка между целта, задачите, хипотезите и въпросите от анкетното проучване

Профил на респондентите и основни резултати

Разпределението по тип училище (фигура 6) включва представители на различни образователни институции – начални, основни, средни и професионални училища, като най-голям е делът на учителите от начални училища (32,4%), следвани от основни и средни училища с близки стойности, докато участието на професионални училища е по-ограничено. Това разнообразие създава възможност за разглеждане на оценките за атестирането в различни институционални контексти.

Включването на педагогически специалисти с различен професионален опит – от учители в начален етап на кариерното

си развитие до такива с дългогодишна практика – създава възможност да се проследят различията във възприятията и очакванията към атестационния процес. Наличието на участници с висока академична подготовка и от различни образователни институции допълнително допринася за по-реалистично и обосновано интерпретиране на резултатите. Така очертаният профил позволява анализът на оценките да бъде разгледан не като еднозначен, а като зависим от професионалния опит, позицията и организационната среда, в която работят педагогическите специалисти.

Разпределението на отговорите по въпрос 7 показва, че възприемането на атестирането като необходим процес в системата на образованието не е еднозначно, но се характеризира с преобладаващо положително насоченост. Положителна позиция изразяват общо 57,50% от респондентите, като 31,94% са „напълно съгласни“, а 25,56% – „по-скоро съгласни“ (фигура 7). В същото време 24,17% заемат неутрална позиция, а 18,33% изразяват по-скоро несъгласие. Липсват крайно отрицателни отговори, което показва, че макар да съществува известна критичност, атестирането не се отхвърля като принцип.

По-задълбоченият анализ чрез кръстосване на резултатите с показателя „педагогически стаж“ (Приложение 3, табл. П3.1) разкрива различия между отделните групи. При учителите с най-малък стаж (1–5 години) се наблюдава преобладаващо положителна оценка, съчетана със значителен дял колебаещи се позиции, като делът на напълно съгласните достига 40,23%. При учителите със среден стаж (6–15 години) също се отчита ясно изразено положително отношение, като сборният дял на съгласните отговори (степени 4 и 5) надхвърля 66%, което свидетелства за относително стабилно приемане на атестационния процес. При групите с по-голям професионален опит (16–25 години и над 25 години) се наблюдава по-балансирано разпределение на отговорите, с по-висок дял на неутрални и умерено критични позиции, което може да се интерпретира като израз на по-критично и диференцирано отношение, основано на натрупан професионален опит.

Направяният анализ по показателя „педагогически стаж“ (Приложение 3, табл. П3.2) очертава разлики между отделните групи. При учителите с най-малък стаж се наблюдава по-висок дял на колебаещи се и по-скоро критични позиции, което може да се свърже с ограничен опит и по-ниско доверие в процеса. В групата със стаж 6–15 години се отчита най-ясно изразено положително отношение, което предполага по-висока степен на приемане на критериите. При най-опитните педагогически специалисти позициите са по-балансирани, което говори за по-критично и диференцирано отношение, изградено на базата на практически опит.

Съществото тук не е толкова делът на положителните оценки, колкото липсата на ясно доминиращо мнение. Това означава, че за значителна част от педагогическите специалисти атестирането не се възприема като достатъчно надежден показател за резултатите от тяхната работа. В подобна ситуация оценяването трудно може да изпълнява ролята си на ориентир за професионално развитие.

Неутралните позиции по въпроси 8–10 не следва да се третират като липса на мнение. В ситуация на предстояща процедура те могат да означават недостатъчна информация, отложена преценка или нежелание за категорична позиция преди натрупване на личен опит. Следователно неутралният дял е самостоятелен диагностичен сигнал за необходимост от разясняване, а не статистически остатък, който да бъде елиминиран от анализа.

Половината от респондентите (50,00%) очакват атестирането да ги мотивира да подобряват качеството на работата си, докато 25,00% заемат неутрална позиция и 25,00% по-скоро не споделят това очакване. Средната стойност M = 3,46 показва умерено положителна, но нееднозначна предварителна оценка.

Значителният дял неутрални и критични позиции показва, че очакваната връзка между атестирането и качеството на педагогическата работа не е убедително установена в представите на всички участници. Това очертава необходимост процедурата

да бъде предварително свързана с ясни цели, конкретна подкрепа и възможност за последващо проследяване.

Професионалното развитие е процес във времето, включващ учене, промяна в компетентностите, приложение в практиката, рефлексия и сътрудничество. Еднократната оценка не може самостоятелно да докаже такова развитие. За да придобие развиваща функция, тя трябва да бъде свързана с индивидуална цел, подходяща квалификация, ресурсна подкрепа и последващи доказателства за напредък.

Съдържателният въпрос е дали бъдещите резултати от оценяването ще бъдат използвани за планиране на подходящо професионално учене. Участието в квалификация може да се определя и от нормативни изисквания, лична мотивация, достъпно предлагане и институционални приоритети. Поради това то не следва да се приписва единствено на атестирането.

Тук се измерва предварително очакване за признание, удовлетвореност и ангажираност, а не настъпила промяна във вътрешната мотивация. Ниската относителна позиция на показателя подсказва, че формалната оценка сама по себе си не се възприема като достатъчен мотиватор. Значение имат справедливостта, уважителният диалог, автономността и видимите възможности за развитие.

Полезността на обратната връзка е най-слабо оценяваният елемент в изследването. Положителен отговор дават 40,74% от респондентите, 27,78% заемат неутрална позиция, а 31,48% са по-скоро несъгласни. Средната стойност е M = 3,28 (SD = 1,10). Макар да е статистически над неутралната точка, размерът на ефекта е малък (d = 0,25), което показва ограничена убеденост в очакваната практическа полезност на обратната връзка.

Зад тези оценки стои разбирането, че атестирането не е самостоятелен процес, а зависи от начина, по който е организирано и подкрепено в рамките на образователната институция. В случаите, когато ръководството осигурява ясна структура, координация и последователност, процесът придобива по-ясна насоченост и се възприема като по-смислен.

Фокусът тук се измества от формалните управленски действия към ежедневните условия на работа.

Взаимоотношенията между колегите, възможностите за обмен на опит и степента на подкрепа в професионалната общност играят съществена роля за развитието на педагогическите специалисти. В среда, която насърчава сътрудничество и споделяне на добри практики, учителите по-лесно развиват своите умения и усъвършенстват педагогическия си подход. При липса на такава подкрепяща среда развитието се затруднява, независимо от наличието на формални механизми като атестирането. Това означава, че дори добре структуриран процес на оценяване не може да постигне пълен ефект, ако не е подкрепен от позитивен организационен климат.

Работната среда определя дали индивидуалният план ще остане документ или ще се превърне в практика. Време за съвместно планиране, наставничество, достъп до обучение, наблюдение между колеги и възможност за апробиране на нови подходи са организационни ресурси. Когато липсват, дори добре формулираната препоръка трудно води до устойчив резултат. Поради това развиващото атестиране трябва да включва анализ на условията, а не да възлага цялата отговорност за промяна само на оценявания учител.

Според направения анализ на данните в анкетата се наблюдава, че малко над половината от респондентите (50,93%) очакват атестирането да подпомогне качеството на образователния процес, 27,78% са неутрални, а 21,30% не споделят това очакване (фигура 18). Средната стойност M = 3,55 е умерено положителна, но не доказва настъпило подобрение.

Качеството е резултат от съвкупност от условия – компетентности на учителите, учебна среда, лидерство, ресурси, взаимодействие и характеристики на учениците. Атестирането може да има принос само ако резултатите му водят до подходящи действия и устойчиви промени в практиката. Самото наличие на процедура не е достатъчно условие за подобрение.

Наличието на близки дялове между положителни, неутрални и по-скоро критични оценки показва, че атестирането не функционира устойчиво като механизъм за дългосрочно планиране. Неговото въздействие остава ограничено, когато не е обвързано с конкретни последващи действия и реални

възможности за професионално развитие, които да придадат практическа стойност на получената оценка.

Способността на атестирането да отчита индивидуалните усилия и професионалните постижения се възприема от педагогическите специалисти по-скоро колебливо и диференцирано. Положителна оценка изразяват 46,30% от респондентите, 30,56% заемат неутрална позиция, а 23,15% демонстрират несъгласие. Това показва, че макар положителните оценки да са водещи, те не са достатъчно категорични, за да очертаят стабилно доверие в персонализирания характер на оценяването.

Отговорите за стимули и признание следва да се интерпретират и в етичен план. Материалните стимули могат да подкрепят ангажираността, но при неясни критерии могат да засилят конкуренцията и недоверието. Нематериалното признание, възможността за наставничество, водене на професионална общност или участие в иновационен проект могат да разширят професионалните роли. Решаващо е последствията да бъдат свързани с ясна аргументация и равнопоставен достъп.

Положителен отговор дават 47,22% от респондентите, 24,07% са неутрални, а 28,70% са критични. Средната стойност M = 3,39 е една от най-ниските в изследването и показва, че обобщеното очакване за развиващо влияние е по-слабо от принципното приемане на необходимостта от атестиране.

Следователно атестирането не се разглежда като самостоятелен двигател на професионалното развитие. То може да бъде вход към развитие, ако е включено в по-широка система от планиране, професионално учене, лидерска подкрепа и междинно проследяване. Тази интерпретация е основание за авторския модел в следващата глава, но неговата ефективност подлежи на отделна емпирична проверка след реалното прилагане.

Статистическо обобщение и проверка на хипотезата

Таблица 4 представя единен статистически профил на седемнадесетте съдържателни твърдения. Положителният дял показва дела на категории 4 и 5, M (медианата) и SD

(стандартното отклонение) показват централната тенденция и разсейването, а t-критерия на Студент показва проверката, която сравнява средната стойност с неутралната точка 3. Поради закръглените проценти резултатите имат приблизителен характер.

Най-ниски са средните стойности за полезността на обратната връзка (M = 3,28), професионалната мотивация (M = 3,37), обобщеното очаквано влияние върху професионалното развитие (M = 3,39) и управленската подкрепа (M = 3,42). Именно тези показатели разкриват разминаването между принципното приемане на атестирането и несигурността дали процедурата ще доведе до конкретна развиваща подкрепа.

Всички средни стойности са статистически над 3, но при повечето показатели размерът на ефекта е малък до среден. Това означава, че големият брой участници позволява да се открие отклонение от неутралната точка, без непременно да е налице силно практическо съгласие. Положителни дялове около 45–55% и значителни неутрални позиции показват колеблива подкрепа, а не еднозначно утвърден модел.

Резултатите очертават ясно разграничение между нормативната легитимност на атестирането и очакването то да функционира като развиващ процес. Респондентите по-скоро приемат необходимостта от оценяване, но са по-несигурни относно справедливостта, обратната връзка, управленската подкрепа и конкретното отражение върху собственото им развитие. Подобен профил съответства на международния извод, че оценяването подпомага подобрението само когато е интегрирано с професионално учене, подкрепа и използване на резултатите, а не когато се изчерпва с отчетност (OECD, 2013a).

H1 се подкрепя: необходимостта (M = 3,71) и развиващата ориентация (M = 3,54) са статистически над неутралната точка. H2 също се подкрепя описателно: яснотата, справедливостта, обратната връзка и управленската подкрепа са по-слабо оценени от принципната необходимост, като най-изразена е слабостта при обратната връзка. H3 се подкрепя само като проучвателна тенденция. Наблюдаваните разлики по стаж и длъжност не са

достатъчни за категорично заключение без пълни кръстосани таблици, тестове за значимост и размер на ефекта.

Умерените оценки за мотивацията са съвместими с разбирането, че външното оценяване може да подкрепи ангажираността само когато запазва усещането за компетентност, автономност и справедливост (Deci & Ryan, 2000). Професионалното развитие от своя страна изисква продължително учене, приложение и организационни условия, а не еднократна оценка (Guskey, 2002; Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011). Следователно емпиричните резултати обосновават необходимостта моделът в трета глава да надгради нормативната процедура с конкретна обратна връзка, индивидуален план, ресурс за подкрепа и междинно проследяване.

1. Педагогическите специалисти приемат по-скоро положително принципната необходимост от атестиране, но оценките не са еднозначни и съдържат значителен неутрален дял.

3. Най-слабо е очакването за полезна обратна връзка. Това очертава ключова зона за развитие, без да доказва недостатък на вече проведена процедура. Теоретичните изследвания на формативната обратна връзка подчертават, че тя е най-полезна, когато е конкретна, разбираема, навременна и ориентирана към действие (Shute, 2008).

5. Ръководството и организационната среда се очертават като условия, които могат да усилят или ограничат развиващия потенциал на оценяването.

7. Обобщеният статистически профил е умерено положителен; размерите на ефекта са предимно малки до средни, поради което статистическата значимост не трябва да се отъждествява със силна практическа подкрепа.

9. Емпиричните резултати обосновават модел, който надгражда нормативната процедура чрез предварително информиране, индивидуализирана обратна връзка, план за развитие, ресурсна подкрепа и междинно проследяване.

Трета глава. Модел на развиващо атестиране на педагогическите специалисти

Третата глава има проектно-приложен характер. В нея емпирично установените рискови зони и теоретичните основания се превеждат в конкретна организационна рамка за развиващо атестиране. Предложеният модел не отменя нормативната процедура, а я надгражда с действия, които осигуряват преход от оценка към професионален диалог, подкрепено действие и проследим напредък.

Разработването на модел на развиващо атестиране се обуславя от необходимостта нормативно регламентираното оценяване да бъде свързано по-ясно с професионалното учене, рефлексията и последващата подкрепа. Емпиричното изследване е проведено през октомври 2025 г. в институции, в които първият атестационен цикъл предстои. Поради това данните не доказват дефицити на вече проведена процедура, а разкриват предварителни оценки, степен на информираност, очаквания и рискови зони, които трябва да бъдат отчетени при бъдещото прилагане на нормативния модел. Това налага преосмисляне на съществуващите практики на оценяване в образователната система и тяхното насочване към устойчиво професионално развитие. Проведеният емпиричен анализ показва, че въпреки нормативната регламентираност и разпознаването на атестирането като необходим процес, неговият развиващ потенциал не се реализира в достатъчна степен в практиката. Наличието на съществени дялове неутрални и критични позиции по отношение на справедливостта, прозрачността и ефективността на атестационния процес насочва към това, че той не се възприема еднозначно като инструмент за професионално усъвършенстване.

Относително по-положителни са очакванията за обвързване на атестирането със стимули и признание (54,63%; M = 3,58) и за развиващата му ориентация (54,63%; M = 3,54). По-ниска е увереността по отношение на кариерното планиране (47,23%; M = 3,44) и отчитането на индивидуалния принос (46,30%; M = 3,49). Тази диференциация показва, че

педагогическите специалисти приемат принципната идея за последствия от оценяването, но очакват ясни, справедливи и индивидуализирани механизми за нейното практическо реализиране.

Работната среда е оценена умерено положително (50,00%; M = 3,51), а управленската подкрепа – по-колебливо (47,22%; M = 3,42). Данните не доказват реално организационно влияние, но обосновават включването на институционалната среда като условие за бъдещата развиваща функция на атестирането. Подкрепящият климат, времето за професионален диалог, достъпът до квалификация и ясното разпределение на отговорностите са ресурсите, чрез които оценката може да бъде превърната в действие.

Предложеният модел се основава на разбирането, че атестирането има потенциал да бъде фактор за професионално развитие само когато оценъчната информация се превърне в професионален диалог, цел, подкрепено действие и проследим напредък. Той не противопоставя отчетността и развитието, а търси тяхното балансиране: нормативната оценка осигурява легитимност и съпоставимост, а развиващият модул – индивидуален смисъл и последващо приложение.

В основата на модела стоят няколко взаимосвързани принципа, които определят неговата логика и насоченост. На първо място е принципът на развиващата насоченост, при който оценяването подпомага педагогическия специалист в осъзнаването на собственото му професионално ниво и в планирането на бъдещото развитие. Резултатите от атестирането не се изчерпват с констатация, а се използват като основа за формулиране на конкретни насоки и действия.

Принципите са изведени чрез съпоставка между теоретичната рамка в първа глава и емпиричните блокове от втора глава. Колебливите оценки за яснота и справедливост обосновават прозрачността и доказателствеността; ниската увереност в полезността на обратната връзка – структурирания професионален диалог; умерените оценки за мотивация и развитие – необходимостта от автономност, избор и ресурсна подкрепа; оценките за стимули, кариерни перспективи и

индивидуален принос – пропорционални и предварително известни последствия. Тази връзка предотвратява формалното извеждане на принципи, които не са операционализирани в конкретни действия и показатели.

Предложеният модел на развиващо атестиране е структуриран като последователен и цикличен процес, който включва взаимосвързани етапи и осигурява логическа връзка между оценяването и професионалното развитие. Той не разглежда атестирането като еднократен акт, а като процес с продължителност във времето, който позволява натрупване, анализ и надграждане на професионалния опит. Отделните етапи не съществуват самостоятелно, а са взаимно обвързани и формират цялостна система, насочена към устойчиво развитие на педагогическите специалисти. Подобна логика съответства на съвременните разбирания за професионално учене, при които развитието се реализира като непрекъснат процес.

Институционалното ниво включва ресурсите, квалификационната политика, наставничеството, анализа на потребностите и управлението на качеството. Развиващият ефект е възможен само ако трите нива са съгласувани.

Петият етап включва индивидуален план за професионално развитие, договорен между педагогическия специалист и работодателя след развиващия разговор. Планът съдържа една до три конкретни цели, дейности, срокове, ресурси, отговорности и индикатори за напредък. Той се изготвя за всички атестирани лица, а интензивността на подкрепата се диференцира според оценката и професионалната потребност. Така авторският модел разширява развиващото продължение отвъд задължителните мерки при най-ниските оценки и създава възможност и високото представяне да води до наставничество, споделяне на практика или нови професионални роли.

Представена модел е с развиващият характер спрямо нормативната уредба, а това не означава смесване на ролите (таблица 6) . Комисията оценява по нормативната процедура; педагогическият специалист участва в самооценката и планирането; работодателят осигурява ресурси и проследяване; наставникът или методическото обединение подпомага

изпълнението на целите, но не променя крайната оценка. Ясните граници защитават както обективността, така и доверието.

Разпределението на ролите намалява риска подкрепата да бъде възприета като продължение на контрола. То позволява развиващият разговор да бъде едновременно свързан с оценката и защитен от неформално преразглеждане на вече постановения резултат.

Ефективното прилагане на модела изисква документационно осигуряване, което превръща етапите в проследими практически действия, без да дублира или заменя нормативно утвърдените образци. Наредба № 15 регламентира атестационни карти, самооценка, решения и документи по процедурата. Предложените по-долу форми имат характер на допълващи вътрешноинституционални приложения към развиващия модул и следва да се използват само доколкото са съвместими с действащата уредба и правилата за защита на личните данни.

Формуляр за обратна връзка след атестиране
Педагогически специалист: .....
Длъжност: .....
Образователна институция: .....
Период на атестиране: .....
Дата на разговора за обратна връзка: .....

Педагогическият специалист и представителят на образователната институция обсъдиха резултатите от атестирането, установените силни страни и възможностите за последващо професионално развитие. На основата на проведената обратна връзка са определени приоритети и насоки, които се конкретизират в индивидуален план за професионално развитие. Индивидуален план се изготвя за всеки атестиран педагогически специалист независимо от равнището на атестационната оценка, като съдържанието, интензивността и видът на подкрепата се определят съобразно индивидуалните професионални потребности, установените силни страни и поставените цели.

Формулярът за обратна връзка след атестиране конкретизира връзката между получената атестационна оценка и последващото професионално развитие на педагогическия специалист. В него се отразяват установените силни страни, областите с потенциал за развитие и доказателствата, на които се основават направените изводи. Предвидена е възможност за обсъждане на съществени различия между самооценката и оценката на атестационната комисия, както и за отчитане на професионалния и институционалния контекст при интерпретирането на резултатите.

Протокол за договорените развиващи действия

Протоколът от атестацията изпълнява обобщаваща и регулативна функция в рамките на модела, като систематизира резултатите от оценяването и фиксира договорените действия. Чрез него се осигурява проследимост на процеса и се създава основа за последващ анализ на постигнатите резултати. Включването на конкретни изводи и договорени дейности позволява резултатите от атестирането да бъдат използвани не само за отчитане, но и като отправна точка за планиране на професионалното развитие.

Представените индикатори имат примерен и методически характер. Те могат да бъдат използвани като ориентир при събирането и обсъждането на доказателства в рамките на нормативно установената процедура, без да променят структурата на атестационната карта и начина на формиране на крайната атестационна оценка.

Използването на индикатори и доказателства може да подпомогне по-последователното прилагане на критериите и да ограничи възможностите за различното им тълкуване. Систематизираната информация създава и по-добра основа за последващата обратна връзка, при която се идентифицират силните страни и областите с потенциал за професионално развитие. Така резултатите от оценяването могат да бъдат използвани като отправна точка за определяне на индивидуални приоритети и за изготвяне на индивидуалния план за професионално развитие.

Допълващата документация съдържа професионална информация с потенциални кариерни последствия. Поради това достъпът следва да бъде ограничен до лицата с нормативно или управленски обоснована необходимост, а сроковете за съхранение – съобразени с приложимото законодателство и вътрешните правила. Индивидуалните планове не трябва да се използват за публично сравнение между учители.

Моделът изпълнява шест взаимосвързани функции: диагностична – установява силни страни и потребности; рефлексивна – съпоставя самооценка и външна оценка; развиваща – формулира цели и действия; мотивационна – подкрепя компетентността, автономността и признанието; управленска – насочва ресурси и квалификация; оценъчна – проследява напредъка и качеството на самия модел. Функциите не възникват автоматично от поставянето на оценка, а чрез конкретни посредничещи механизми.

Моделът е разработен за приложение в училищна среда като допълваща организация на нормативната процедура. Той не изменя състава и правомощията на комисията, атестационната карта, скалата, сроковете или реда за възражение. Новият елемент е развиващият модул след оценяването и институционалното използване на обобщените потребности. Практическото му въвеждане предполага вътрешни правила, съгласувани с педагогическия съвет, ясна отговорност на директора и реалистичен календар за разговорите, плановете и проследяването.

Очакваната промяна е в начина, по който оценъчният резултат се използва. Ако е съпътстван от аргументиран разговор, договорени цели, ресурс и проследяване, той би могъл да бъде възприет като по-смислен вход към професионално развитие. Това е теоретично и управленски обосновано очакване, което подлежи на последваща емпирична проверка след реалното прилагане на модела.

Приложимостта на модела се обуславя и от конкретните условия, в които той се реализира, което налага да се открояят основните предпоставки за неговото ефективно функциониране в училищната практика. Ключово значение има наличието на

целенасочена управленска политика, при която атестирането се използва като инструмент за професионално развитие, а не се свежда до изпълнение на нормативни изисквания. Това предполага ясно планиране, последователност в организацията и използване на резултатите от оценяването при вземане на управленски решения, свързани с развитието на педагогическите специалисти.

Въвеждането следва да започне с ограничен пилот, а не с едновременно прилагане във всички институции. Подходящо е да се включат училища с различен размер и организационен контекст от община Аврен, община Белослав и град Варна, така че локалните особености да могат да бъдат разграничени от устойчивите характеристики на модела. Преди старта се измерват информираността, доверието и очакванията; след реалното атестиране се оценяват качеството на разговора, изпълнимостта на плановете и промяната в практиката.

Въпреки логическата последователност и практическата насоченост на предложения модел на развиващо атестиране, при неговото прилагане в реална училищна среда могат да се открояят определени предизвикателства, които следва да бъдат отчетени. Те не поставят под съмнение неговата концептуална стойност, а очертават условията, при които моделът може да функционира най-ефективно, както и необходимостта от адаптиране спрямо конкретния институционален контекст. На първо място, прилагането на модела е в значителна степен свързано с управленския капацитет на училищното ръководство, тъй като организацията на атестационния процес, качеството на обратната връзка и използването на резултатите изискват умения за анализ, координация и педагогическо лидерство. В практиката е възможно да се наблюдават затруднения, когато тези компетентности не са достатъчно развити, което може да ограничи степента, в която моделът реализира своя развиващ потенциал. Съществено влияние оказва и организационната култура в училището, тъй като в среда, в която липсва доверие, открит диалог и готовност за професионална рефлексия, оценяването по-трудно се възприема като средство за развитие. В подобни случаи е възможно атестирането да се интерпретира

предимно като контролна процедура, което намалява неговото въздействие върху мотивацията и професионалното усъвършенстване на педагогическите специалисти.

Представените резултати са очаквани последствия от прилагането на модела, а не измерени ефекти. Те са формулирани като проверими хипотези за бъдеща апробация: повишаване на процедурната яснота и доверие; подобряване на качеството на обратната връзка; по-целенасочено участие в професионално учене; по-висока изпълнимост на индивидуалните цели; по-добро съгласуване между индивидуалните и институционалните потребности.

Четвъртият очакван резултат е организационно учене. Анонимизираното обобщение на индивидуалните потребности може да насочи вътрешноинституционалната квалификация, наставничеството и професионалните общности. По този начин моделът създава връзка между индивидуалния цикъл и управлението на качеството, без индивидуалните атестационни данни да се превръщат в публична класация.

Нормативният модел съдържа подготовка, самооценка, оценяване от комисия, запознаване с атестационната карта, възможност за възражение и план за подпомагане при определени ниски оценки.

Практическата значимост на модела е в предоставянето на управленска рамка, чрез която оценъчните резултати могат да бъдат използвани за планиране на квалификация, наставничество, разпределение на развиващи роли и проследяване на индивидуални цели. Тази значимост е проектна и следва да бъде потвърдена чрез пилотно приложение. Моделът подпомага структурата на решенията, но не отменя професионалната преценка, нормативните компетентности и необходимостта от ресурси.

Моделът е приложим като допълнение към съществуващата нормативна рамка, защото не изменя крайната оценка и правата на участниците. Неговите документи и срокове следва да бъдат адаптирани към размера и ресурсите на институцията. Практическата му стойност ще бъде доказана, ако пилотното изследване установи едновременно по-високо

качество на обратната връзка, изпълними планове, приложение в практиката и приемлива административна тежест.

ОБЩИ ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

На основата на теоретичния анализ, емпиричните резултати и разработения модел могат да бъдат формулирани следните обобщени изводи:

Възприеманата яснота, справедливост и обективност на атестационния процес оказват пряко влияние върху доверието на педагогическите специалисти, като несъответствието между реалните професионални усилия и резултатите от оценяването води до намаляване на неговата легитимност.

Конструктивната, конкретна и индивидуализирана обратна връзка се откроява като ключов медиатор между оценяването и професионалното развитие, като при нейното отсъствие атестирането се редуцира до формална административна дейност.

Налице е ясно изразено очакване за обвързване на атестирането с реални стимули, признание и възможности за кариерно развитие, като липсата на такава връзка ограничава неговия мотивационен потенциал.

Хипотезата на дисертационния труд е подкрепена. Данните потвърждават умерено положителен и диференциран профил на оценките и очакванията и показват основания атестирането да бъде разглеждано като потенциален фактор за развитие.

Към директорите и атестационните комисии:

Да осигурят реална подкрепа за изпълнение на договорените действия. Подкрепата може да включва целева квалификация, наставничество, колегиално наблюдение, участие в професионална общност, време за съвместно планиране или възлагане на развиваща роля. Без ресурсно обезпечаване планът рискува да остане административен документ.

Да участват активно във формулирането на индивидуалните цели. Съгласуваната цел повишава ангажираността и вероятността за приложение. Учителят трябва да може да аргументира потребностите си, да предложи

подходяща форма на подкрепа и да участва в избора на индикатор за напредък.

Да организират практико-приложни обучения за директори и комисии. Обученията следва да включват работа с доказателства, калибриране на оценки, управление на трудни разговори, формулиране на развиваща обратна връзка и защита на данните.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящият дисертационен труд се разглежда атестирането като фактор за професионалното развитие на учителите – проблем, който придобива особена значимост в условията на предстоящото широко практическо прилагане на нормативно регламентираната процедура. Изследването изхожда от разбирането, че оценяването на педагогическия труд не поражда автоматично професионална промяна. То може да се превърне в развиващ механизъм само когато валидната оценъчна информация се свързва с професионален диалог, конкретни цели, ресурсно обезпечена подкрепа и последващо проследяване. В този смисъл дисертацията разглежда атестирането не като изолиран административен акт, а като част от цялостната система за управление на професионалното учене в образователната институция.

Поставената цел – чрез теоретичен анализ и емпирично изследване да се установи и обоснове ролята на атестирането като фактор за професионалното развитие на учителите и да се разработят концептуални насоки и модел за усъвършенстване на неговата развиваща функция – е постигната в рамките на възможностите и ограниченията на избрания изследователски дизайн. Теоретично е обоснован опосредстваният характер на връзката между атестиране и развитие; емпирично са установени оценки, нагласи и очаквания на педагогически специалисти; проектно е разработен модел на развиващо атестиране. Същевременно не се претендира за доказан причинен ефект, тъй като проучването предхожда реалното атестиране и не проследява промени в професионалната практика във времето.

Първата задача е изпълнена чрез систематизиране на теоретичните постановки за професионалното развитие и оценяването на педагогическия труд. Професионалното развитие е определено като продължителна, контекстуално обусловена и проследима качествена промяна, която включва развитие на компетентностите, професионална рефлексия, мотивация и идентичност, приложение на наученото, сътрудничество и готовност за иновации. Направено е разграничение между професионално развитие и кариерно развитие: първото има по-широк личностен и практико-приложен обхват, докато второто обозначава предимно формализирано придвижване в професионалната структура. Така е преодоляна опасността ефектът от атестирането да се оценява единствено чрез длъжност, квалификационна степен или административно признание.

Третата и четвъртата задача са изпълнени чрез анкетно проучване, проведено през октомври 2025 г. сред 108 педагогически специалисти. Изследвани са оценки за необходимостта, яснотата, справедливостта и съответствието на атестирането с реалната дейност, както и очакванията за неговото влияние върху мотивацията, квалификационната активност, професионалното развитие, обратната връзка, кариерното планиране и стимулите. Данните очертават умерено положителен, но вътрешно диференциран профил. Най-висока е оценката за необходимостта от атестиране (M = 3,71), докато най-ниска е оценката за очакваната полезност на обратната връзка (M = 3,28). Относително положителни са очакванията за стимули и признание (M = 3,58), участие в квалификация (M = 3,56) и развиваща ориентация (M = 3,54), но общото очаквано влияние върху професионалното развитие остава умерено (M = 3,39).

Петата задача е изпълнена чрез разработването на авторски модел на развиващо атестиране и формулирането на управленски и практически препоръки. Моделът не заменя нормативната процедура и не променя правата на участниците или крайната атестационна оценка. Той я надгражда с универсален развиващ модул за всички атестирани педагогически специалисти, включващ предварителна подготовка, самооценка и рефлексия, оценяване чрез доказателства, структуриран развиващ

разговор, индивидуален план с ресурсна подкрепа и междинно проследяване. По този начин се създава последователност между установеното състояние, договорената цел, конкретното действие и проверката на напредъка.

Дисертационният труд показва, че атестирането може да изпълнява функция на фактор за професионалното развитие, но само при наличие на определени условия. Неговата развиваща стойност не произтича пряко от нормативния статут или от крайната оценка, а от качеството на целия цикъл – ясни критерии, валидни доказателства, участие и самооценка, аргументирана обратна връзка, реалистичен план, достъпна подкрепа и проследяване. Когато тези елементи са свързани, оценяването може да насочи професионалното учене и да подпомогне едновременно индивидуалното и институционалното развитие.

Предложеният модел на развиващо атестиране дава концептуална и организационна рамка за такъв преход. Той запазва нормативната логика на оценяването, но я допълва с механизми, чрез които резултатът получава професионален смисъл и продължение във времето.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

I. Теоретични приноси

1. Направено е разграничение между професионално и кариерно развитие на учителите, като професионалното развитие е разгледано като по-широк процес, свързан с усъвършенстване на компетентностите, практиката, мотивацията и професионалната рефлексия.

2. Обоснована е връзката между атестирането и професионалното развитие, като е показано, че развиващият ефект на атестирането зависи от начина, по който се прилага - от яснотата на критериите, обратната връзка, подкрепата и последващите действия.

3. Изведени са основните условия, при които атестирането може да подпомага професионалното развитие на учителите - обективност, прозрачност, обратна връзка, индивидуално планиране, управленска подкрепа и проследяване.

II. Научно-приложни и практически приноси

1. Чрез изследване сред 108 педагогически специалисти са установени техните оценки и очаквания към атестирането, включително по отношение на неговата необходимост, обратната връзка, мотивацията, квалификацията и професионалното развитие.

2. Разработен е авторски модел на развиващо атестиране, който включва шест последователни етапа - подготовка, самооценка, оценяване, обратна връзка, индивидуален план и проследяване.

3. Предложено е надграждане на нормативната процедура, като след оценяването се включват развиващ разговор, индивидуален план и проследяване на последващите действия.

4. Разработени са практически документи за прилагане на модела, чрез които отделните етапи могат да се реализират по-ясно и последователно в училищна среда.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Радушева-Йорданова, П. И. Професионално и личностно развитие на учителите. - В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, т. XXVII D, Шумен, 2023, с. 623-630. ISSN 1314-6769.

2. Радушева-Йорданова, П. И. Оценяване труда на педагога. - В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, т. XXIX D, Шумен, 2025, с. 719-729. ISSN 1314-6769.

3. Радушева-Йорданова, П. И. Проектно-базираният метод в обучението по компютърно моделиране и информационни технологии. - В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, т. XXIX D, Шумен, 2025, с. 730-739. ISSN 1314-6769.