

## СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ПРЕДСТАВИТЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА ФРЕНСКИТЕ И БЪЛГАРСКИ УЧИТЕЛИ: КАКВО Е ВЛИЯНИЕТО НА ТЕХНИТЕ КОНЦЕПЦИИ ЗА РАЗВИТИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ?

Илиана Петкова и Елизабет Исаева

*Анотация:* В статията се представят резултати от френско-българско изследване по професионалните компетентности на учителите. Анализира се само един аспект от тях, а именно възгледите им за развитието и обучението на учениците. Търси се отговор на въпроса кои психолого-педагогически теории могат да обяснят представите им за професионална компетентност, подготвени в две различни образователни философии и системи. Достига се до изводите, че увереността в собствените професионални знания, умения и компетентности на българските учители са по-независими от представите на техните френски колеги.

*Ключови думи:* професионални компетентности, учители, обучение, ученици

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES CONCEPTIONS OF THE FRENCH AND BULGARIAN TEACHERS: WHAT IS THE INFLUENCE OF THEIR CONCEPTS ON THE DEVELOPMENT AND TRAINING OF STUDENTS?

Iliana Petkova & Elisabeth Issaieva

*Abstract:* The article presents the results of a French-Bulgarian study of the professional competencies of the teachers. The authors analyse only one aspect of these competences, namely their conceptions on the development and education of pupils. The article looks for the answer to the question which psychological and pedagogical theories can explain the teachers' perceptions of professional competence, trained in two different educational philosophies and systems. It reaches conclusions that confidence in the professional knowledge, skills and competencies of Bulgarian teachers are more independent in comparison with the perceptions of their French colleagues.

*Key words:* professional competencies, teachers, training, pupils

### Въведение в теоричните основания и проблематика

Съществуват схващания, според които представите на учителите по отношение на собствените им професионални умения, включително тези, свързани с ефективността на тяхната работа, оказва влияние върху трудовата им мотивация, професионалното развитие и адаптивността към променящите се ситуации и избор на различни практики. Доказано е, че учителите, които са твърдо убедени в способността си да влияят върху познанията на учениците и вярват в своята професионална компетентност, са по-оптимистични по отношение на развитието на своите възпитаници. Учителите са по-ангажирани в изпълнението на професионалните си задачи, използват по-малко наказания, грижат се повече за учениците, които имат проблеми в ученето, склонни са да въвеждат нови практики на преподаване. (Coladarci 1992; Gibson & Dembo 1984; Guskey 1988; Woolfolk & Hoy 1990). И обратно, учители, които нямат такава увереност в своите професионални умения, са по-малко отдадени

на процеса на обучаване, често прибегват до санкции, съсредоточават вниманието си повече върху управлението на класната стая и имат по-негативно отношение към своите ученици (Bandura 2003; Coladarcі, 1992; Gibson & Dembo 1984; Guskey 1988; Pajares 1992; Woolfolk & Hoy 1990).

Тези схващания са в подкрепа на тезата на Woolfolk Hoy, Davis и Pape (Woolfolk Hoy, Davis et Pape 2006: 145-186), но също така и на Бандура (Bandura 2003: 363-368), че **възприемането на професионалните компетентности от самите учители играе решаваща роля върху мотивационната им система и професионалното им развитие и работа**. През последните години продължават да се натрупват резултати от емпирични изследвания, които доказват значителното въздействие, което възприемането, оценката на професионалните компетентности оказва в няколко направления. Първото е това върху *собствената практика* – към стратегиите на преподаване, управлението на класната стая, приемане на политиката за приобщаващо образование и включването на нови практики. Второто е върху *мотивацията за работа на самите учители*, включващо собствените инвестиции и отделено време за подготовка на урока, разработване на нови учебни материали, управлението на работното натоварване чрез регулиране на различните ангажименти и натовареност: преподавателска, административна, и др. и стреса и трето, върху *резултатите на ученика* (Tschanen-Moran & Woolfolk-Hoy 2007; Skaalvik & Skaalvik 2007). Ако данните за значението на представите за собствената професионална компетентност са достатъчно много, това не е така по отношение на резултатите, които позволяват да се разберат факторите, които допринасят за формирането на положително или отрицателно възприемане на професионалните компетентности, т.е. върху представите на самите учители за тях.

Има обаче изследвания, чиито резултати са интересни (Tschanen-Moran & Woolfolk-Hoy 2007; Skaalvik & Skaalvik 2007). Такива са например проучвания, които показват, че тези учители, които смятат, че математическите възможности на учениците са фиксирани и неизменни, вярват по-малко в своите професионални компетентности и имат по-голяма нужда да контролират поведението на учениците (Midgley, Feldauer & Eccles 1989; Stipek, Givin, Salmon & MacGyvers 2001) в сравнение с тези, които смятат, че качеството, начинът им на преподаване могат да доведат до промени и развитие (Midgley et al., 1989: 247-258). Това предполага, че **увереността в ефективността на преподаване не е независима величина и зависи от представите на учителите за способностите за учене на учениците**. Това е хипотеза, която лежи в основата на модела, разработен от Woolfolk-Hoy и др. (2006). Според авторите, **представите за собствените професионални умения и идентичност, включително тези, свързани с образователната ефективност, са в центъра на системата от професионални умения**. По-конкретно, те се считат за ядрото на системата, около която се натрупва, надгражда набора от знания за това как учениците се учат, как трябва да се научат (т.е. какви методи трябва да се използват, за да бъде по-ефективно тяхното учене), за начина на управление на класната стая, и т.н. С други думи, основната идея е, че **представите за личната ефективност на учителите не е независима от други категории като представите, свързани с обучението, преподаването и училището като цяло**.

До подобни изводи е стигнала и В. Делибалтова, потвърждаваща взаимовръзката преподаване-учене. Според нея „доброто преподаване е насочено към постигането на персоналните цели на обучаваните, което е възможно при осигуряване на единство и нарочно проектирано съответствие между съдържание и метод. Разковничето на успешното обучение трябва да се търси с чувствителност към индивидуалните различия и стремеж към развитие на открита познавателна позиция на учениците,

изградена върху широко общо образование, а не ранна професионализация или професионализация за сметка на общообразователната подготовка“.(Делибалтова 2004: 9-10)

Моделът на Woolfolk Ноу, А. Davis, Н.,S. Pape,. приема, че възгледите на учителите за тяхната педагогическа практика и професионална компетентност са съвкупност от идеи, концепции за преподаване и учене. Те могат да бъдат групирани в четири нива на представи, които са подредени като матрьошки и си влияят и взаимодействат помежду си на различни нива в следната посока: отвън навътре, от периферията към центъра:

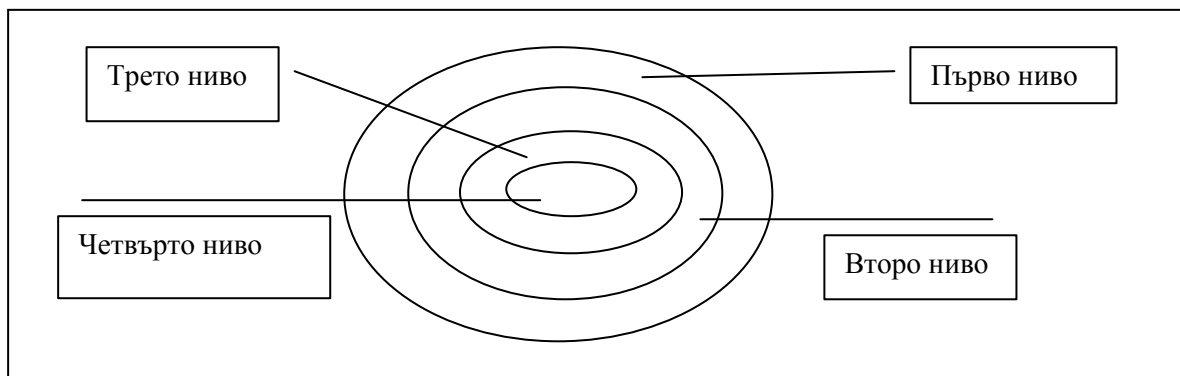
- Първото, "най-външно" ниво – това са представите на учителите за учениците, за естеството на тяхното развитие, за обучението изобщо, за това, как те се учат, за училището като цяло, за разнообразието от фактори и културни ценности, които оказват влияние;

- На второ ниво са представите на учителите за образователните политики - стандарти, реформи и добри практики при оценяването и т.н.;

- На трето ниво – това са представи, групирани в три подгрупи и са свързани с непосредствения контекст на класната стая: Това са представи: 1) за специфичните особености на учениците; 2) за взаимоотношенията им с учениците и 3) по отношение на съдържанието (т.е. учебния предмет, начина на преподаване и т.н.);

- В четвъртото ниво, в „центъра“ на модела, авторите поставят представите на учителите за тяхната професионална идентичност, включително тези за професионална компетентност в сравнение с тяхната стратегия на преподаване, мотивацията на учениците и управление на класната стая.

Моделът на Woolfolk Ноу, А., Davis, Н., & Pape, S има следния вид:



Фиг. 1 Структурен модел за представите на учителите за професионални компетентности

В теоретични модели и на други автори (Borko et Putnam 1996; Calderhead 1996) също е отделено място за представите на учителите, свързани с тяхната професионална компетентност и особено чувство за ефективността на преподаване, но без те да се поставят в центъра, както е при модела на Woolfolk-Ноу и др. (2006 г.) и най-вече без да се отчита взаимоотношенията им с други видове и категории представи. Според него представите за професионални компетентности и идентичност са поставени в центъра. Моделът, описан по-горе, доста ясно разграничава различните групи от представи и тяхното взаимодопълване. От тази гледна точка, той може да бъде основа за бъдещи изследвания, опитващи се да определят вида от начини за формиране на различни видове знания и умения на учителите. Като се има предвид броя и същността на отделните категории представи, не е трудно да се изследва взаимовръзката им и да се интегрират в единно емпирично изследване. От наша страна, ние ще се насочим към

изследване на връзките между някои представи и разбирания, включени в първото ниво на модела Woolfolk Hoy, H.Davis и S.Pape (2006) и тези по отношение на ефективността на преподаване (т.е тези на четвърто ниво). Конкретно, анализите, представени тук, са съсредоточени върху:

- представи и знания, свързани с обучаващите се: 1) за тяхното интелектуално развитие и 2) как те се учат.

- представи, свързани с ефективността на преподаване на учителите.

Към модела на Boroko и Putnam (1996) и Woolfolk Hoy, Davis и Pape (2006 г.), могат да се прибавят и други автори (Clark & Peterson 1984, Calderhead 1996; Crahan 2006; Daniels & Shumow 2003; Doudin et al 2001), които също считат, че представите за интелектуалните възможности на учениците и за това как учениците учат играят важна роля в създаването на представите на учителите и как учителите възприемат ролята на преподаването и преподавателските практики, на които наблягат в класната стая. Накратко, Daniels и Shumow (2003), провеждайки изследвания в областта на учителските представи за развитието на детето, разграничават четири вида представи: израстване и съзряване на детето; поведенческо (бихевиористично); конструктивистично и социално-конструктивистично, които са свързани с ценностите и различните практики. Системното изследване на връзките между различните видове и практики дават убедителни резултати и показват значимостта на това поле на научните изследвания.

В настоящето проучване е направен анализ на връзката между тези категории учителски представи. В основата на това изследване лежи следната обща хипотеза: ***Представите на учителите за тяхната професионална компетентност се определят от представите им за интелектуалните способности на учениците и за техните начини на учене.***

#### **Цели и хипотези на изследването**

Първата цел на това изследване е да се определи *до каква степен и как представите на учителите са обвързани със способностите за учене (интелектуалните способности) на учениците и влияят върху преподавателските им умения.* Втората е следствие от първата цел и е *да се установи дали има различия в отношенията между представите и в каква зависимост са от социално-културния контекст.* За да направим това, ние ще се опитаме да сравним характера и интензивността на намерените асоциации, първо за френски учители, а след това и на българските учители. Очакваме да се установят промени в начина, по който учителите разбират обучението на учениците и техния стил на преподаване. Както подчертава и И. Петкова, през последните години образованието в България е било обект на много реформи. Постепенно се променя „обликът на двата негови основни субекта – учителя и ученика. Всеки един от тях трансформира и добавя към своя статус нови роли.“ (Петкова, 2012: 50). Променят се представи на учителите за техните професионални компетентности. Като се вземат предвид тези характеристики, но и изследванията, описана в теоретичните основания, ние предварително формулираме следните подхипотези:

*Подхипотеза 1.* Представите, че интелектуалните способности са продукт на заобикалящата среда и са свързани с концепциите за учене и че ученето е сложен процес, който минава през активно взаимодействие със средата и нейното осмисляне. Този подход допринася за по-високите очаквания в способностите на учителя, в неговото чувство за ефективност в преподаването и умението му да се справи с учебния процес и управлението на класната стая.

*Подхипотеза 2.* Обратно, представите, че интелектуалните способности имат фиксиран, непроменлив характер или са резултат от натрупването на знания, са

свързани с концепциите за учене, които могат да бъдат описани като "бихевиористични". Те водят до по-ниска степен на очаквания и увереност в чувството за педагогическа ефективност.

*Подхипотеза 3.* От гледна точка на представите и интензивността на връзките между тях, има колебания поради социо-културния контекст на преподаването.

### **Съдържание и структура на инструмента**

Участниците са попълнили самостоятелно въпросника. Въпросникът е адаптиран по предварително утвърдени скали от Issaieva и Crahay (Issaieva и Crahay 2013, 2014). Включена е Ликертова скала от 6 точки, като 1 означава не съм несъгласен) а 6 - напълно съгласен. Въпросникът включва твърдения (айтъми), чрез които се събира мнението на учителите по три основни схващания:

1. Концепциите за интелигентност - в общия въпросник са включени общо 19 твърдения (айтъма), които са разделени в пет направления: 1) отнасящи се до идеята за значението или липсата на познания за развитието на интелигентността; 2) за начините на взаимодействие със средата, която е влияела до момента; 3) отразяват теорията на Gardner (Crahay, 2010) за различните форми на интелигентност у всеки индивид; 4) свързани са с интелигентността като вродено и фиксирано или наследствено качество; и 5) внушават идеята, че интелигентността е свързана със скоростта на разбиране.

2. Теории за учене – включените айтъми дават възможност да се идентифицират шест представи за учене.

Хипотетичните категории, които са разграничени, са в зависимост от различните аспекти на съвременните и класически теории за ученето. А те са:

- категорията "повторение" е свързана с бихевиористичната теория на Торндайк и подчертава значението на упражнението в процеса на учене. Тя се състои от елементи, които позволяват да се „вижда“ ролята, отредена на обучението и репродукция в ученето.

- категорията "липса на уравниовесеност, интериоризация" се основава на идеята на Пиаже за интериоризацията, че ученето преминава през фаза на превратност, на преосмисленост, която се генерира у ученика в резултат на преодоляване на трудности или на решаване на проблем. (Crahay, 2010).

- Категорията „имплицитно учене“ внушава идеята, че ученето може да се разглежда като неволен процес, произтичащ от опита на ученика и продуктът от него е постигнат някак неволно (Logan,1988; Seger 1994);

- Категорията „разбиране" позволява да се отчете представата на учителите, които считат, че сърцевината на ученето е конструктивизмът, изискващ полагане на целенасочени и съзнателни усилия и извличане на смисъл (Bachelard, 1970.).

- Категорията "интеграция на предишни знания", свързана с когнитивистичната теория и основаваща се на идеята, че ученето не започва от „нулата“ , а е свързано с мобилизирането на предишни знания и въвеждане на нови (Crahay, 2010).

- Категорията "трансформация на старите концепции" тръгва от идеята, че учениците имат погрешно формирани представи, които те трябва да изоставят в полза на нови "валидни" знания. Затова ученето се възприема като такава възможност за трансформация (Bachelard 1970; Posner,G., K.A.Strike, P.W. Hewson & W.A.Gertzog 1982; Vosniadou 2007).

- Категорията "клик" или т.нар. кликово учене, чиято идея се корени в гешалтизма на Köhler и Koffka. Според тях ученето се случва или се задейства рязко в резултат на някакво прозрение и трябва да доведе до реорганизация, до

преструктуриране, а не просто до повторение. Връзка може да се направи и с теорията на асоциационизма на William James et John Dewey.

3. Взаимовръзка между представите и самоефективността. Тази взаимовръзка е разработена и утвърден от Tschanen-Moran и Woolfolk Hoy (2001, 2007). Тя позволява да се идентифицират и свържат от една страна представите за личната ефективност на учителя и от друга самата личност на учителя в три области:

- управление на класната стая: пет айтъма, даващи възможност на учителя да обясни как се чувства в състояние на създаване и поддържане на добър климат в класната стая и в същото време налагане на дисциплина в нея;
- преподавателски стратегии: шест твърдения, които позволяват на учителя да се самооцени по посока способностите му за преподаване, да идентифицира какви трудности срещат учениците в процеса на учене и т.н. ;
- мотивиране на учениците: четири айтъма, отнасящи се към идеята, че учителят може да повлияе на отношението и ангажираността на учениците към училищните задачи.

Анализите, които са по посока убежденията на учителите за собствената им ефективност, разкриха възможността за утвърждаване на двуфакторна структура. Първият фактор отговаря на 3 айтъма, свързани със самовъзприемане на способността от учителя да управлява климата и дисциплината в класа. Вторият фактор също включва три айтъма, позовавайки се на самовъзприятието на способността на учителя да преподава и да управлява училищните трудности. Тези два фактора са положително свързани ( $R = 0,47$ ). В оригиналната скала Tschanen-Moran и Woolfolk-Hoy (2001, 2007) включват и трето измерение: това, при което самооценката за личната професионална ефективност на учителя се влияе от умението му да мотивира учениците. Нашите анализи обаче не успяха да открият резултати в тази посока.

Въпросникът за учителските представи включва и въпроси, предназначени за събиране на лична информация като пол, възраст и общо професионални - ниво на образование и броя на учениците в клас.

#### **Методика на изследването**

Извадка и процедура

*Респонденти:* От Франция в изследването участват 210 френски учители, от които 73% жени и 27% мъже. Възрастта е в диапазона от 22 до 60 години, като средната е 41 години. 18,6% от тях имат по-малко от 5 години стаж, 29% между 5 и 15 години, 29% - между 15 и 25 години и 23,4% от тях са учители в продължение на 25 години.

Като изследователски инструментариум е използван многомерен въпросник, като твърденията бяха преведени и апробирани сред 20 учители от София. След прецизиране на айтъмите, въпросникът беше разпространен сред 213 учители от 4 града – София, Варна, Стара Загора и Шумен. Той беше съпроводен от въведение, съдържащо целта на изследването, обяснение за начина на отговаряне, уточнение за неговата анонимност и използване само за научни цели. Предоставена беше възможност за изпращане на въпросника по електронен път, като времето за връщането беше 1 месец.

От българската извадка 67% са жени и 29 % са мъже. Възрастта е в диапазона 25-58 години. Според техния преподавателски опит: 6,2% от учителите имат по-малко от 5 години опит, 36,4% между 5 и 15 години, 34% между 15 и 25 години и 23,4% над 25 година.

Представени в сравнителен план двете целеви групи имат следния педагогически облик.

Години педагогически опит	Франция	България
По-малко от 5 години	15,6%	6,2%
Между 5 и 15 години	28,9%	36,4%
Между 15 и 25 години	28%	34%
Над 25 години	23,4%	21,5%

Табл.1. Съотношение в годините педагогически опит между изследваните френски и български учители

Анализът на целевата група не е обект на настоящата разработка, но прави впечатление от една страна по-големият брой млади френски учители, а от друга по-високият процент учители с дългогодишен педагогически опит сред българските, което потвърждава отдавна доказана тенденция за застаряване в професията.

### Статистическа обработка

След отдиференциране на структурите, които представляват нашите представи, разбиращи като латентни конструкции, ние пристъпихме към определянето и тестването на структурни модели, изразяващи взаимовръзките между представите. Това бе направено, като се вземат предвид изведените хипотези въз основа на теоретичния модел, но също така и съотношенията между различните представи. Прибягна се до разглеждането на корелации, което е оправдано, защото не разполагахме с теоретична основа, отнасяща се точно до всички причинно-следствени връзки. Прибягна се до конструиране на структурни модели, за да се разгледа връзката между представите. Анализът е направен с програмата AMOS (*Analysis of Moment Structures*).

Този тип анализ изглежда по-подходящ за нашия проблем; тъй като предлага възможност за долавяне на различия в анализите на множество регресии, за едновременно изчисляване на няколко зависимости, като същевременно се отчита грешката при измерване, както и качеството на тестираните модели с помощта на различни индекси на корекция. Качеството на структурни модели е тествана на базата на стандартизирани коефициенти, получени чрез изчисляване на метода на максимално правдоподобие на параметрите (Максимална Вероятност - maximum likelihood) и стойностите на трите най-често използвани индекса, [ $\chi^2$ , Comparative Fit Index (CFI) на Bentler и Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) на Brown & Cudeck].

Индексът  $\chi^2$  оценява значимостта на разликата между очаквания теоретичен модел и наблюдавания модел. Корекцията е толкова по-добра, когато стойностите на  $\chi^2$  са близки до 0. Съотношението  $\chi^2$  и степента на свобода не трябва да надвишава стойността 2. Сравнителният индекс CFI («Comparative Fit Index») се използва за сравняване на хипотетичния модел с нулевия, базов теоретичен модел. Той варира от 0 до 1 и показва добра форма, когато достигне най-близко до 0,90. Стойността 0,95 показва добре конструирания модел. Индексът на сближаване (RMSEA ("Root Mean Square Error of Approximation)) измерва несъответствията при степените на свобода в моделите („discrepancy per degree of freedom“). Индексът показва само, че моделите могат да бъдат приблизително правилни. Когато той не надвишава 0.05, можем да считаме, че това е добър модел..

### Анализ на резултатите

**Какви са връзките между представите на френските учители за професионалните им компетентности и тяхната самооценка за ефективността им в процеса на обучение?**

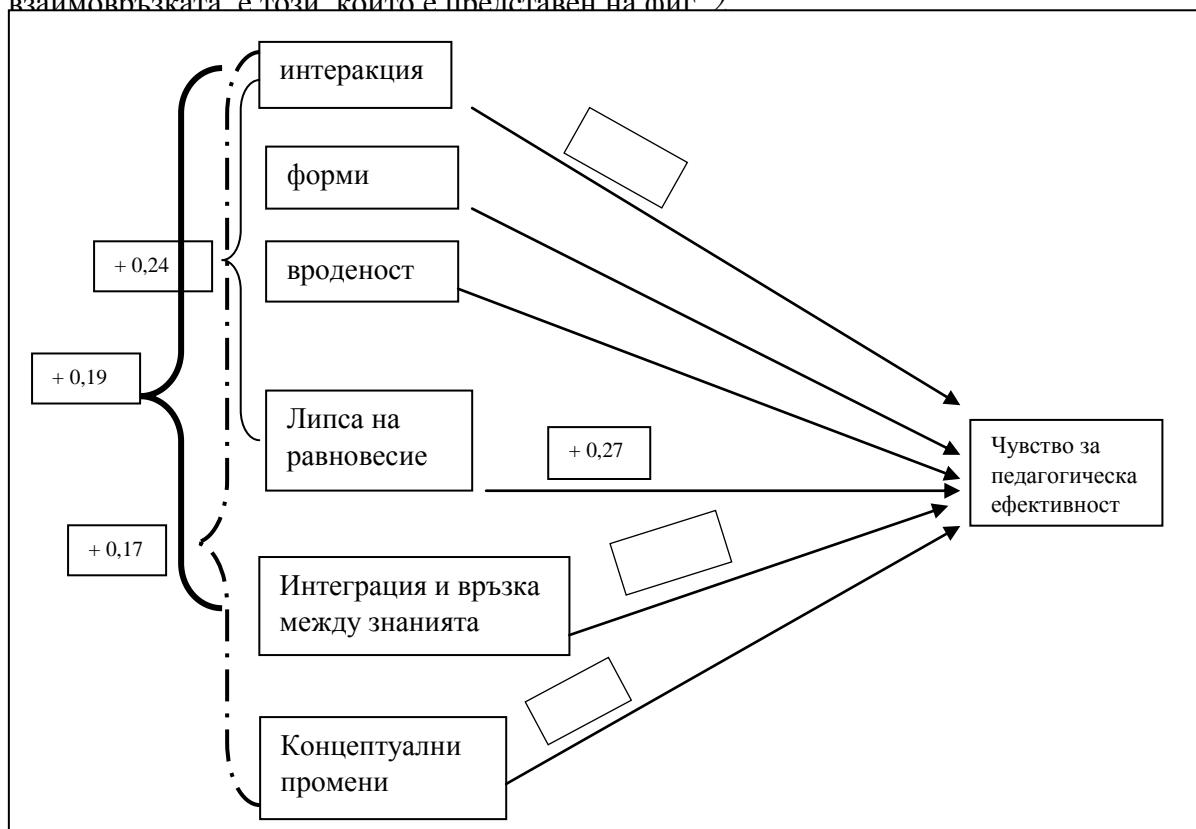
Сравнителният индекс CFI («Comparative Fit Index») за връзките между представите достига 0.89 CFI, при приет праг от 0.90 (виж таблица 2), а коефициентът на RMSEA («Root Mean Square Error of Approximation») показва, че моделът е добър.(виж табл.2)

	интер-акция	форми	вроденост	липса на равнове-сие	интегра-ция	концептуални промени
интеракция	1					
форми	-,029	1				
вроденост	,010	-,112	1			
липса на равновесие	,025**	-,165**	,011	1		
интеграция	,281**	-,002	-,001	,308**	1	
Концептуални промени	,236**	-,003	,007	,153**	-,042	1
Ефективност	,261**	,070	,060	,164**	,245**	,280*

\*\* . Корелацията е значима при 0.01 (билатерална).  
\* . Корелацията е значима при 0.05 (билатерална).

Табл.2 Корелация на концепциите при френските учители

Въз основа на наблюдаваните корелации, ние определихме структурните модели на френските учители и ги тествахме (виж табл.2). Единственият модел, който показва приемливо качество на психометричните индекси по модела за взаимовръзката е този който е представен на фиг. 2



Фиг.2 Връзка между теориите в представите на френските учители

От фигурата се вижда, че представите на френските учители, че интелектуалните способности на учениците са продукт на заобикалящата среда, са



положително свързани с някои концепции за учене. Те могат да се определят като "конструктивистки" и могат се обвържат също с представата за липса на равновесие (+0,27), интеграция (+0,21) или концептуални промени (+0,24). Освен това става ясно, че колкото по-голямо е убеждението на учителите, че човешките способности и капацитет могат да се развиват в процеса на взаимодействие, толкова по-голяма е увереността, че ученето спомага за изграждане и реструктуриране на ученическите знания чрез решаване на проблеми. Това влияе положително върху представите на учителите за собствените им умения.

В същото време ние не наблюдаваме отрицателни връзки, както се предполага в подхипотеза 2, между теориите за наследственост на интелигентността, бихевиористичните концепции за обучението и чувството за собствена ефективност на учителите. С други думи, когато интелигентността е „видяна“ като променлива, то това означава, че знанието е външно за ученика и това не пречи на учителите се чувстват компетентни да го обучават.

Този резултат изглежда доста оптимистичен сам по себе си, защото това показва, че независимо каква е ситуацията в класа и какви са трудностите на учениците, френските учители успяват да използват различни стратегии и не се обезсърчават и отказват.

***Какви са връзките между представите на българските учители за професионалните им компетентности и тяхната самооценка за ефективността им в процеса на обучение?***

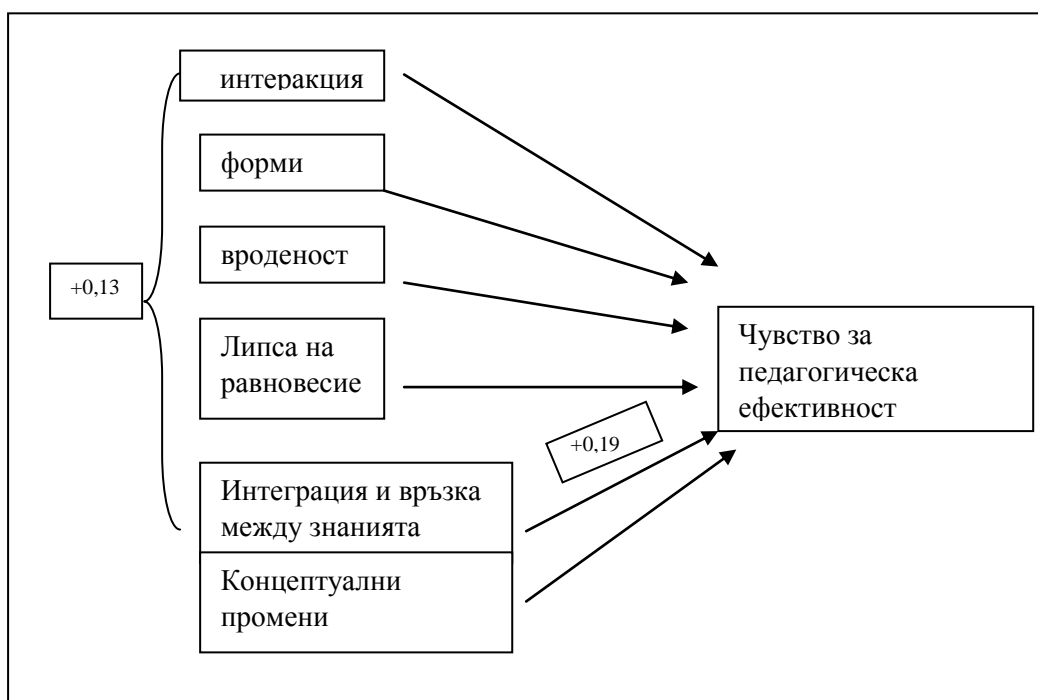
За разлика от модела на френските учители, при българските учители се включва идеята, че интелигентността е резултат от натрупването на знания, макар че тази представа няма връзка с усещането за професионална компетентност. Моделът не засяга чувството за собствена ефективност на българските учители.

Наблюдаваните корелации (Таблица 3) са довели до прецизиране и коригиране на конструирания модела при българските учители.

	интеракция	форми	вроденост	натрупването на знания	интеграция	концептуални промени
интеракция	1					
форми	-,029	1				
вроденост	,001	-,151	1			
натрупването на знания	,015	-,162	,004	1		
интеграция	,181**	-,011	-,004	,007	1	
концептуални промени	,036	-,003	,000	,100	,325**	1
Ефикасност, резултатност	,011	,070	,014	,003	,182**	-,040
**. Корелацията е значима при 0.01 (билатерална).						
*. Корелацията е значима при 0.05 (билатерална).						

Табл.3 Корелация на концепциите при българските учители

Хипотетичният модел, който се конструира в резултат на получените статистически данни, е следният:



Фиг. 3 Връзка между теориите в представите на българските учители

Други заключения обаче могат да се направят във връзка с подхипотези 1 и 2. На първо място се оказва, че концепцията, която влияе върху компетентността на българските учители, е тази, според която познанието е резултат от включването, надграждането на нови знания в мрежа от вече натрупани, добре структурирани и усвоени знания. Според резултатите, колкото повече учителите са за този начин на учене, толкова повече имат по-голяма увереност в собствената си професионална компетентност. Този начин на мислене не е нелогичен, защото надграждането на нови знания над вече натрупани такива е „видяно“ като свързано с действията на учителя. Именно той е този, който може да помогне научениците да надградят и доразвият своите знания. Ако този резултат не е изненадващ с оглед на нашите подхипотези и предположения, липсата на връзка с други концепции за ученето е изненадващо. Нито една друга концепция за учене не е свързвана положително или негативно с представата за професионалната компетентност.

Освен това, ние не виждаме никаква връзка между представите за компетентност на учителите с други концепции за интелигентност или обучение, независимо дали са от конструктивисти или бихевиористичен тип. Това противоречи на подхипотезите и показва ясна разлика в сравнение с модела, тестван при френските учители. Чувството за професионална компетентност на българските учители изглежда независимо и по-глобално от представите за способностите на учениците.

Друг интересен резултат е, че даже представите за учене и за развитието на учениците нямат значими връзки. Така се налага изводът, че представите на българските учители нямат тенденция към изграждане на собствена система, както и тенденция към подкрепа на моделите, върху които вече се опряхме. (Borko et Putnam 1996 и Woolfolk Hoy, Davis et Pape 2006).

Тези резултати ни водят до заключението, че представата за професионална компетентност на българските учители се подхранва повече от други фактори, които биха били от значение да се изследват. Възможно е също българските учители да имат други, по-различни представи за ученето и за развитието на учениците, които не съвпадат точно с теориите, към които се отнасят тези представи.

### Дискусионни въпроси

Припомняме, че целта на това проучване беше да се види кои психолого-педагогически теории могат да обяснят чувството за компетентност на учителите от два различни образователни философии, системи и контекста: български и френски. За да направим това, структурните модели са тествани чрез регулиране за всяка страна. Моделите, които се оказаха приемливи, са с добро психометрично качество за всяка отделна страна. Може да подчертаем, че стойностите на индексите на българските учители напълно „влизат“ в прага на допустимите стойности.

Индекси	CFI	RMSEA	Chi-square/dl
Френски учители	0.89	0.075	2.89
Български учители	0.91	0.062	4.53

Табл.4 : Стойности на индексите на френската и българската извадка

Анализите на взаимовръзките, които се очертават в съответните модели за българските и френските учители, показват повече разлики, отколкото прилики между тях. Като цяло изглежда, че представите за професионална компетентност на френските учители се дължат на някои схващания за интелигентността. С други думи, образуват се връзки между изследваните вярвания и разбираня, но само за френската извадка. Този резултат може да се открие и в изследванията на други автори, работещи в тази област (Midgley, Feldauer & Eccles 1989; Stipek, Givin, Salmon & MacGyvers 2001), които подкрепят постулатите, защитавани от изследователи за зависимостта и унифицирането на представите на учителите (Pajares 1992; Calderhead 1996; Issaieva & Crahay, 2013; Kagan 1992; Pajares 1992; Richardson 1996; Woolfolk Hoy, Davis & Pape 2006).

В противовес, представите на българските учители изглеждат по-независими. Този извод може да се обясни в светлината на други тези, свързани отново с представите и разбиранята на учителите. Например, според теорията на Rokeach (1976), представите формират повече или по-малко последователна и обвързана единна система и мрежа, функционираща чрез собствени връзки и релации. Някои представи поддържат или не връзки и с други схващания. В българския контекст, изглежда, че това беше открито и личи от направените изследвания.

Очевидно е, че тези резултати трябва да бъдат разглеждани с повишено внимание, тъй като броят на участниците остава нисък. Освен това, в българския контекст, това изследване е по-скоро проучващо по своя характер.

Откритите различия между концепциите в двете страни могат да бъдат обяснени с различията в културен и образователен контекст. Както Tschannen-Moran и Woolfolk Hoy (2007) посочват, учителите могат да се чувстват компетентни в някои случаи и ситуации, но в други не. Нашите резултати подкрепят именно тази идея. От там, един от пътищата за бъдещи изследвания е да се определят характеристиките и обстоятелствата, които водят до различната представа за професионална компетентност. От тази гледна точка, също така изглежда уместно да се проучи ефектът от четирите характеристики, идентифицирани от Bandura (2003) като

детерминанти на личната ефективност: майсторството и опитът в дадена област, социалните убеждения, соматичните (физиологични) и емоционални състояния. В нашето изследване ние не взехме под внимание тези източници и някой от тях може би могат да обяснят представите за професионална компетентност на българските учители.

Можем също така да придадем и друго тълкуване на нашите резултати. Както е предположено от Malmberg и Little (2007), представата за компетентност вероятно се поддържа от едновременни, съвпадащи връзки, а не от зависимост или причинност с други педагогически представи на учителите за оценяването, за интелектуалния капацитет на учениците. За да докажем това, ние трябва да проведем анализи, фокусиращи се върху отделни лица, а не върху променливи, както сме направили тук. По този начин ще бъде възможно да се разберат профилите на учителите и те да се разграничат според тяхната позиция и представа за преподавателска ефективност.

Направеният сравнителен анализ показва най-общо, че френските и българските учители добре познават основните теории за учене и тези за интелигентността и развитието на детето. И все пак съществуват разлики и те са в това, че френските учители се придържат към една или друга теория за ученето и ги съчетават с концепцията на Гарднър за интелигентността или някои други концепции за интелигентността (напр. тази за интеракцията). При българските учители същите тези концепции изглеждат независими. Хипотезите ни за влиянието на тези концепции върху представите за професионална компетентност се оказват също приемливи, но само за френските учители. Представите за професионална компетентност на българските учители не са значимо зависими от представите им за учене и интелигентност. Въпреки тяхното познание на различните теории за учене и тези за интелигентността изглежда, че в тяхната практика те не се базират върху тях. Разбира се, за да се потвърди тази хипотеза, трябва да се направят допълнителни изследвания.

## Литература

- Делибалтова 2004: Делибалтова, В. *За обучението между даденото и конструираното*. С. 2004
- Петкова 2012: Петкова, И. *Подготовка и квалификация на българския учител*. С., 2012
- Bachelard, G. 1970. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin (1th ed., 1938).
- Bandura 2003: Bandura, A. *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* [« Self-efficacy »], Paris, De Boeck., 2003
- Borko, H. & Putnam, R.-T. 1996. Learning to teach. In D.-L. Berliner & R.-C. Calfee. *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, p. 673-708.
- Calderhead, J. 1996. Teachers : Beliefs and knowledge. In D.-L. Berliner & R.-C. Calfee. *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, p. 673-708.
- Coladarci, T. 1992. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education* 60 (4), 323-337
- Clark, Ch. & Peterson, P. 1984. *Teachers' thought processes*. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 255-296.
- Crahay, M. 2006. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. 2010. *Psychologie de l'éducation*. (Quadrige). Paris : Presses Universitaires de France.
- Daniels & Shumow 2003: Daniels, D. & Shumow, L., Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 495-526.
- Doudin, P.-A., Pfeulg, L., Martin, D. & Moreau, J. 2001. Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continuée des enseignants. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, D. Martin. *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

**Gibson, S. et Dembo, M.H. 1984.** Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.

**Guskey, T.R. 1988.** Teacher efficacy, self-concept, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 2, 63-69.

**Issaieva & Crahay 2013:** Issaieva, E. & Crahay, M., Primary school teachers and learning: An analysis of their conceptions and profiles. In *15<sup>th</sup> Biennial EARLI conference for Research on Learning and Instruction. Germany: Munich, 27-31 august, 2013*  
[http://www.earli2013.org/media/documents/EARLI2013\\_programme\\_25.8.2013.pdf](http://www.earli2013.org/media/documents/EARLI2013_programme_25.8.2013.pdf)

**Issaieva & Crahay 2014:** Issaieva, E. & Crahay, M. Conceptions et postures des enseignants du primaire à propos de l'intelligence. In *La Revue des Sciences de l'Éducation*, Québec, 1, 129-156, 2014.

**Kagan, D. M. 1992.** Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

**Logan 1988:** Logan, G. Towards an instance-based theory of automatization. In *Psychological Review*, 95, 592-527.

**Malmerg, L.E. & Little, T.D. 2007.** Profiles of ability, effort, and difficulty: Relationships with worldviews, motivation and adjustment. *Learning and Instruction*, 17(6), 739-754.

**Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. 1989.** Student-teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 375-395.

**Pajares, M.-F. 1992.** Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 3, p. 307-332.

**Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. 1982.** Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.

**Richardson, V. 1996.** The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p. 102-119.

**Rokeach, M. 1976.** *Beliefs attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007:** Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. W., The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. In: *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 944-956, 2007.

**Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001:** Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. In *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805, 2001.

**Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2007.** Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

**Seger 1994:** Seger, C. A. Implicit learning. In *Psychological Bulletin*, 115, 163-196.

**Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. & MacGyvers, V. 2001.** Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*. 17 (2), 213 - 226

**Vosniadou, S. 2007.** The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change, *Educational Psychologist*, 42(1), 55-66.

**Woolfolk, A.E. et Hoy, W.K. 1990.** Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.

**Woolfolk, Davis, & Pape 2006:** Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S., Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715-737.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

**За авторите:** Илиана Петкова е доцент на СУ „Св.Кл.Охридски“, д-р по педагогика. Преподавател е във Факултета по педагогика на СУ „Св.Кл.Охридски“. Е-mail - [i\\_petkova@abv.bg](mailto:i_petkova@abv.bg)  
Елизабет Исаева е доцент на Университета в Женева, д-р по педагогика. Преподавател е в Университета в Женева, Швейцария. Е-mail [elisabeth.issaieva@neuf.fr](mailto:elisabeth.issaieva@neuf.fr) или [elisabeth.issaieva@unige.ch](mailto:elisabeth.issaieva@unige.ch)