

*The Teacher and the Teaching Profession
Учителят и учителската професия*



МОТИВАЦИЯТА НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА ПРИЛОЖЕНИЕ НА НОВИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИДЕИ

Радка Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията поставя въпроса за квалификацията на учителите на работното място. Проведено е изследване, което установява група мотиви, които подпомагат приемането на нови практики в училище за обучение на децата, насочени към постигане на високи когнитивни и афективни цели. Идентифицирани са и група мотиви, които дистанцират учителите от реално включване на иновативни решения в обучението. Инструменталната практика, която е използвана от автора, е образователна драма, която учителите до началото на проекта само са наблюдавали като зрители. Нейното включване като реален обучителен инструмент, в който те са изпълнители и експерти, е изследвано посредством фокус групи и фокусирано интервю. Формулирани са изводи относно реалните перспективи за продължение на квалификацията на учителите на работното място. Този тип квалификация е коментиран като важен и успешен в постигането на високи цели в образованието и резултати, адаптирани към конкретни ученици и учители.

Keywords: teachers' qualification, motivation, workplace training, educational drama, innovation in education

1. Изследователският въпрос

През последните години различни автори публикуваха множество системи, процедури, теории и модели, за да помогнат за разпространението на идеята за необходимостта от професионална и личностна квалификация не само на учителите, но и на всички съвременни хора през целия живот. Малко са изследванията, които обаче помагат да се разбули тайната на един феномен, който може да бъде дефиниран като „мистерията на мотивацията за реално прилагане на получената нова квалификация на работното място“. Посредством лични наблюдения, споделени от много директори на училища и учители, се налага една нагласа сред по-голяма част от учителите да посещават много курсове за квалификация, но по-скоро рядко, отколкото често, реално и дълготрайно да прилагат наученото в практиката си.

Потокът от многообразни, вариативни и понякога уникални квалификационни предложения към учителите продължава да нараства все повече, но аз, като изследовател, исках да открия еднозначен и конкретен отговор на въпроса: „Кога един нов образователен конструкт (най-общо казано) има вероятност да бъде приложен в практиката?“.

Може би защото никой не е интервюирал учителите, които прилагат иновации в работата си, за да може след това да се направи систематизирано сравнение на техните отговори с отговорите на онези, които предпочитат да работят, използвайки традиционно наложилите се модели на преподаване и обучение. Никой (извинете ме, ако има подобни изследвания, с които не съм се запознала) не е дал възможност на иновативните учители да споделят своя опит като учители, които работят по нов начин. Тоест да открием какво точно е накарало точно тези учители да променят работата си.

Да се открият учители, прилагащи в практиката си научени по време на квалификация модели, се оказва нелека задача. Затруднението произтича най-вече от необходимостта да се гарантира, че новопридобитото знание не е приложено само като единичен опит и после е преустановено неговото използване, а се е превърнало в обичайна професионална дейност. Собствената ми практика обаче разкри подобна възможност, след като започнахме да прилагаме в няколко училища в София образователна драма (Василева, 2014).

Вече трета година в тези училища се разгръща постепенен процес на приложение на драма модел, който е предназначен за ученици от начална училищна възраст. Това не е квалификационен курс, който дава сертификат на учителите. Досега не е включван в университетска програма за допълнителна квалификация, нито в системни курсове за следдипломна квалификация. Позволявам си да го определя като типичен пример за обучение на работното място, който дава компетентности на учителите в ролята им на драма учители. В този съвместен работен процес между екип от външни на училището лица от сферата на висшето образование, театъра и учителите се осъществява на практика поставянето на образователно представление с целия клас в рамките на учебната година по тема от образователното съдържание, което се изучава в училище. Разбира се, учителят е този, който би трябвало да е във фокуса на новата работа.

В рамките на първата година аз с екип от сътрудници, състоящ се от професионален педагог, студенти от неформално образование, които са на практическо обучение в театър „Забавна наука“, и професионални актьори стартирахме проект по поставянето на образователно представление. Нарекохме го проект „Образователна драма“. На учителите предложихме ролята на експерти, които наблюдават процеса и помагат в дисциплинарното овладяване на децата в процеса на работа.

Втората година няколко от учителите сами изявиха готовност да се включат в някои от дейностите, които съпровождат процеса на поставянето на образователното представление, а именно: подготовката за ролево превъплъщаване на децата, ръководството на няколко репетиции, изработването на декори. Това частично включване в театралната дейност им даде самочувствие и увереност, че с голяма част от компонентите в процеса на поставянето на представлението ще могат да се справят и самостоятелно.

Третата година имаме учители, които сами поставиха образователна пиеса. Нуждаеха се само от подкрепа, която да ги подпомогне с креативни идеи относно режисурата, да конкретизира сценично някои ролеви взаимодействия и да стимулира към продължаване на работата до крайната ѝ реализация.

Тези учители определям като иновативноориентирани учители, заради това, че приложиха един нов модел на работа. Те могат да бъдат интервюирани и техният практически опит да доведе до обективен отговор на изследователския въпрос: кога един модел има вероятност да бъде приложен в практиката?

С намирането на учители, които да формират групата на традиционно ориентирани учители, нямаше голям проблем. По-голямата част от учителите споделят, че традиционните методи и техники, които използват, напълно ги удовлетворяват и посредством тях постигат отлични резултати и с учениците, и те самите се чувстват удовлетворени. Всички са посещавали различни курсове за квалификация, но по различни причини са продължили работата си по традиционно вече формирания от тях начин. Директорите на училищата ги определят като авторитетни преподаватели в лично формираната им колегиална йерархия на училището.

2. Изследователският метод

Изучаването на един феномен чрез въпроси и отговори е често използвана практика в образованието. В основата си той представлява критичен преглед на изплъзваща се латентна променлива, скрита в мислите или нагласите на изследваното лице. В това изследване ще използваме интервю, което представлява лична среща между изследваните лица и изследователя. За да се гарантира валидността на изследването, е важно да се гарантира, че има пълно съответствие между изследването и изследвания обект, т.е. дали едно изложение предава точно социалните явления, за които говори (Силверман, 2008). Вътрешната валидност се гарантира от подбора на респонденти, които си приличат по история, съзряване или инструменти и методи, които използват. В това изследване тези обстоятелства, свързани с изследваните лица, са гарантирани. Външната валидност не може да бъде гарантирана, доколкото извадката е твърде малка, което я прави непредставителна. Това обстоятелство не гарантира на изследователя, че резултатите от изследването могат да се пренесат

и върху други случаи. Тъй като валидността по принцип се разглежда като въпроса за истината, то за да не напуснем полето на здравия разум, ще се придържаме към прагматично ориентираните теории, за които истината е в приемането ѝ от наблюдателите, ползващи разумна спекулация. Смея да насоча читателя към приемане или отхвърляне на предложените идеи в зависимост от идеята му за възможна перспектива на представеното, а не към конкретен пренос към всяко подобно явление. Това е и един отговор, който би се появил у онези, които биха намерили изключения от идеите на изследователя.

Проведеното интервю с респондентите е за извличане на данни. Тъй като по време на интервюирането комуникацията е пряка, което непременно води до преговори и договаряне, а оттам – и до съвместно конструиране на данни, съществува опасност от доминация на водещия на интервюто върху изследваните лица. За да се избегне това влияние и да се компрометират данните, се проведе интервю с две фокус групи. Типичната фокус група има 6 участници (Морган, 2008) и така бяха съставени групите в това изследване. Всяка група е с хомогенен състав – участниците споделят общи нагласи, опит, професия или всичко това заедно. Във фокус групата всеки респондент има време да сподели своето мнение за около 10 мин. Групата работи заедно около 60 минути. Това е време, в което всеки може да чуе мнението на всеки от участниците. Работата на групата беше записана с диктофон и данните обработени допълнително.

В проведеното изследване изследователят формира две фокус групи с по 6 участници. Едната група е от участници, които за целите на изследването ще наричаме т.нар. традиционалисти, и втората група от учители ще наричаме т.нар. иноватори, т.е. онези, които приложиха на практика образователна драма. За да не се допусне доминацията на интервюиращия върху отговорите на изследваните лица, се предложи използването на въпроси, структурирани като фокусирано интервю, които групата получава написани и всеки отговаря последователно на всички от тях пред другите. Поредността при даването на отговори се сменява, за да се избегне вътрегрупово влияние. Фокусираното интервю е съсредоточено върху субективните отговори на участниците в ситуации, в които той е попадал и които предварително са анализирани от изследователя.

3. Въпросите на изследователя към изследваните лица

Какви въпроси да се зададат, за да се достигне до отговор на въпроса защо само изключително ограничен брой от новите идеи в образованието се прилагат на практика и какви са водещите мотиви някои от тях да се приложат от учителите?

Сложен въпрос, тъй като вече сигурно никой не знае какво точно означава да си добър учител. Директорите на училищата се нуждаят от учители, които,

от една страна, да привличат добри ученици, но от друга – да са толкова толерантни към всеки ученик, че независимо дали е добър или не, да не позволяват напускането му на училището. Родителите предпочитат учители, които да са експерти в своите области, за да подготвят децата им добре, но и да се отнасят с тях добронамерено и уважително. Политиците искат учители, които да приемат ролята си и да подкрепят политиката им.

Учителите задействат само онези свои усилия, които са стимулирани от фактори, които са влиятелни за тях. Това обичайно са стимулите, идващи от директорите на училищата и политическата власт, която управлява в различните периоди, т.е. в действие се включват мотиви, които са свързани с финансирането на училищата и личната финансова зависимост, т.е. мотивите за запазване на вече съществуващото статукво. Разбира се, във всяка система има изключителни професионалисти, които въпреки наложилите се обстоятелства работят със свой уникален почерк и сътворяват собствен, професионален профил, т.е. задействат мотиви от високите нива за самоусъвършенстване и постигане на високи цели, отнасящи се до добруването на другите.

Въпросите, които формулирахме към респондентите, имат за цел да регистрират отговори, които да уловят две тенденции – консервативна и иновативна. Консервативната тенденция е тази, която описахме като зависима от очакванията, идващи по линия на значимите властови фактори към поведението и развитието на учителите.

Въпросите трябва да подпомогнат обаче и получаването на данни относно иновативната тенденция, т.е. онази, която се развива от учителите, които се самотивират за по-високи цели в работата си и професионалното си развитие, които невинаги хармонират с външно формираните очаквания.

Поставихме на двете фокус групи 7 въпроса:

1. Зная ли какво се очаква от мен като учител? Дайте конкретни примери.
2. Ходили ли сте на квалификация, която Ви е била интересна? Дайте примери.
3. Научили ли сте нещо ново на работното си място? Дайте пример.
4. Прилагате ли в работата си наученото по време на квалификация?
5. Кое ново за вас откритие прилагате в работата си с учениците? Дайте пример.
6. Имате ли професионален партньор, с когото можете да споделяте постигнатото в работата си? Дайте пример, ако можете.
7. Как можем всички да се развиваме професионално?

Разглеждаме тези въпроси като конфигурирани в три различни групи, които ще ни заредят с информация в три различни аспекта, а те са:

Първа група: **Инвестирал ли съм в себе си?**

Втора група: **Какво съм дал на другите в резултат на инвестицията?**

Трета група: **Имам ли нови идеи за споделяне?**

С първите три въпроса (първа група) целим да получим отговор на въпроси за това, какво правят учителите за собственото си професионално развитие, т.е. какви усилия са употребили, за да получат по-добра квалификация. Ясно е, че всеки иска да промени перспективата за себе си. Да се види отстрани и да прецени дали се намира в позиция, която му позволява да се изяви. Така формира обективна представа за самия себе си в ролята на учител.

Втората група въпроси цели да проникне в реалната педагогическа практика на учителите. Тук ще потърсим отговори за това дали и кога си заслужава според тях да променят работата си. Какво ще им донесе промяната? Имат ли нужда от нея?

Третата група въпроси е отнесена към намирането на професионално признание и партньорство. Ако го намират, това би определило и работното място като работещо и учещо се работно място. Усилията им не са били напразни и това ще означава, че ще имат стремеж да продължават да работят усилено и иновативно. Ако това не се случва, то тогава разочарованията стават естествен спътник в работата и тя може или да бъде преустановена, или да продължи в тотално дистанциран от всички и всичко формат.

Трите групи въпроси се намират в неразривно единство и представляват един път, който последователно се изменява от всеки, който трупа професионален опит. Всеки го преминава уникално. Едни учители само получават информация за себе си и развитието на образователните науки и избират да вървят бавно по утъпкания път и да не нарушават правилата. Други разбират, че могат да следват скрити досега пътеки, да използват по-бързи „превозни средства“ и избират тях, за да стигнат по-бързо, по-лесно или по-близо до целта.

4. Отговорите на изследваните респонденти и рефлексията им върху мотивацията за прилагане на ново знание в реалната педагогическа практика

В европейския образователен тезаурус мотивацията се определя като подбуда за определено поведение. В нея са включени и седем по-тесни термина: мотивация за постижения, амбиция, аспирация, поведенческа цел, подтик, очакване, мотивация за учене. Като свързани термини са включени още осем единици: внимание, нагласа, интерес, лидерство, потребност, мнение, затвърдяване, награда.

Като не напускаме границите на тази терминологична рамка, ще коментираме отговорите на въпросите, дадени от учителите в двете групи, т.е. изследователската задача се фокусира върху установяването на водещи цели, нагласи, интереси, потребности, очаквания, подтици или други стимулиращи поведението феномени от така уточнената рамка за прилагане на нови идеи, модели, проекти или системи в образованието.

Посредством отговорите на първата група въпроси очаквахме, че учителите ще ни ориентират дали знаят обективно какво точно се очаква от тях на работното им място. Това отключва и отговора на въпроса за целите, които те биха си поставили като професионални учители в определено училище. Изненадата беше поднесена от отговорите и в двете фокус групи. Изследваните респонденти споделиха усещането си за твърде формални очаквания, които те конкретно адресират към собственото си поведение на учители. Отговорите и в двете групи изключително много си приличат, а те са свързани с ограничен брой конкретни поведения, като тези да ходят редовно на работа, да не създават проблеми на директорите и да нямат проблематични взаимоотношения с учениците, родителите и другите учители в училището. В тази група базови очаквания не става въпрос за висока квалификация, за постигане на високи образователни цели и за надграждаща се във времето експертна компетентност. Може да се предположи, с голяма вероятност, че тази особеност на скалата от водещи очаквания ще рефлектира изключително влиятелно върху формирането на професионалното поведение на всеки учител по отношение на квалификацията и въвеждането на иновативни идеи в практиката.

С първата група въпроси се насочваме и към отговори за това какво правят обичайно учителите, за да повишат нивото си на квалификация. И в двете групи получихме отговори, които са почти еднакви. И т.нар. традиционалисти, и иноваторите са посещавали много и разнообразни курсове за квалификация. Всички те са завършвали с получаването на компетентности в различни съдържателни и методически ориентирани области. Всеки от изследваните си спомни за много интересни лекции, семинари и обучения. Даването на примери се ограничаваше от водещия изследването, защото учителите и в двете групи можеха да изреждат много конкретни примери. Преобладаваха обучения, определяни като интересни, забавни и полезни за сметка на скучните, досадните и безполезни такива.

Затрудненията настъпиха, когато учителите трябваше да отговорят на въпрос за научаването на нещо ново на работното си място.

Учителите от първата група, която наричаме за целите на изследването „традиционалисти“, споделяше за открития, свързани с поведението на учениците, техни особени взаимодействия и проблематични поведения, с които им се е налагало да се справят. От всеки учител имахме запис на един пример, свързан с конкретно поведение на ученик.

Втората група, която наричаме „иноватори“, веднага започна споделяне на собствения си напредък в овладяването на образователна драма като модел на обучение. Всеки от тези учители беше впечатлен от влизането си в роля на драма учител, която му беше позволила да развие сякаш скрити заложби. Всеки учител сподели за повече от три предизвикателства, с които се е справил,

за да постигне докрай различни цели в изпълнението на проекта, по който е работил.

Тази първа група отговори на респондентите ни ориентира към идеи за това, че и в двете групи учителите имат желание да посещават различни квалификационни курсове. Изводите, които ще формулираме след внимателното анализиране на отговорите, насочват към няколко появяващи се мотива, които са водещи.

1. Мотив за теоретична осведоменост, т.е. учителите по-скоро са любопитни какво е новото, което им се предлага, и по-както то се отличава от онези знания и практики, които те вече имат. За тях новите идеи рядко придобиват т.нар. информативна ориентираност. Информативната стойност на едно обучение може да бъде установена по способността му да посочи на респондента как може да реши проблем в работата си, който досега той не е решавал, по задоволителен начин, т.е. получаваме от учителя информация за решаване на професионален проблем по нов начин, който е по-добър от използваните досега. В по-голяма част от обученията учителите получават система от стимули за нов подход, който ще ги принуди обаче да употребят повече усилия, но няма да доведе до постигане на цели, които наистина са значими за тях. Сред значимите цели, както вече беше установено, са добрите взаимоотношения с всички страни в училището (консервативната тенденция), а новите подходи са обичайно заредени с промени, които може да се окажат проблематични – предполагат допълнително време, усилия, ресурси, промяна. Този подтик към активност и вероятна проблематичност при използването стопира задействането на новите образователни конструкти като информативни и ги позиционира по-скоро като теоретични, т.е. учителите отговарят: „Благодарим за новите идеи. Осведомени сме за съществуването им“.

2. Мотив към рутинно действие, т.е. дори най-добрите учители са склонни да продължат по-старому, ако това ще наруши по-някакъв начин административно-деловия комфорт във взаимоотношенията в училището. Много често новите идеи искат от тях да се позиционират като по-амбициозни, по-целеустремени и това създава климат, който може да ги засегне по неблагоприятен начин, ако в училището няма нагласа към иновации и към непрекъснато учене. Ако в училището има утвърдена йерархия и тя е, че всички решения се вземат от горе надолу, то тогава пробиви в рутината са почти невъзможни. За тях ще се изисква одобрението или санкцията на ръководството или експертното мнение на висшестоящия в йерархията. Аз не решавам, сякаш ни казва с други думи учителят, или както определя и Джон Гатоу, „за моята професия (на учител – бел. моя) не се изисква любопитство; изисква се конформизъм“ (Гатоу, 2010). Явлението може да бъде наречено *зависимост*, която не позволява на учителите да виждат собственото си работно място като творческа

или научна лаборатория, в която да извършват свои опити и да достигат до собствени открития. Нагласата, че другите са експерти, а учителите само прилагат откритията на другите експерти, и то само онези, които са одобрени от други в училищната йерархия, произвежда последствия, които са неблагоприятни за всяка нова идея.

Втората група въпроси се фокусира около регистрацията на примери за конкретни приложения на новопридобито по време на квалификация знание на работното място. И в двете групи учителите споделят, че винаги са били заредени с ентузиазъм да приложат наученото веднага в практиката си. Имат и споделени примери за това как са опитвали да правят различни неща, които, макар че са ги затруднявали, са включвали в уроците си или в други съпътстващи урочната работа дейности.

В отговорите проличава усещането за бързо появяваща се отрицателна нагласа към новото. Това, че са сами в процеса на осъществяване на новите идеи, ги прави първоначално неуверени, а впоследствие – и негативно настроени към неблагоприятията и респективно към иновацията, която с такъв ентузиазъм са възприели по време на обучението. Споделят, че много от компонентите, които са им се стрували лесно изпълними, достъпни или значими в конкретното изпълнение, са се оказвали трудни, изискващи допълнителен ресурс и не толкова значими за тяхната специфична работа.

Фокус групата, която е приложила образователна драма в обучението си, обаче е настроена изключително позитивно, коментирайки въпроси за прилагането в практиката на нови подходи. Различните участници споделят как са приемали появяващите се в процеса на работата предизвикателства и как са ги преодолявали. Привеждат примери за съвместни усилия на целия екип, който е работил за осъществяването на проекта, и как всеки е допринесъл за неговото изпълнение на високо ниво. Това съвместно учене в процеса на конструиране на нов образователен продукт се характеризира от учителите като забавно, интересно, вдъхновяващо и важно. Всеки е дал някаква идея, приел друга или се е отказал от някакво свое поведение. Виждането на целия процес, извървяването на пътя от началото докрай не отказват, а стимулират учителите към повторно изпълнение на проекта вече самостоятелно. Те споделят, че вече знаят къде са точно трудностите, как да се преодолеят или избегнат въобще и това ги прави уверени да го изпълнят отново с други ученици и в друга среда.

Обобщенията, които ще формулираме след анализ на отговорите, насочват към няколко мотива, които са водещи.

1. Мотив към отказ, поради липса на награда, или тук може да се декодира идеята (по думите на един от респондентите), че „...ако нещо не става бързо, лесно и успешно, така както са ни го преподали, то не е добър и

ефективен подход за моята работа“, както и „...не се получава бърз резултат, няма награда нито от учениците, нито от ръководството. Тогава за какво да го правя?“. Обезсърчаването, разбира се, може да дойде по линия на отсъствието на партньорство или съпричастност, от една страна, но от друга, може да е провокирано от недостига или липсата на инварианти, които обичайно се разработват и предприемат в началото при конкретните приложения относно всеки нов образователен конструкт, който са ни преподавали. И в двата случая става въпрос за дефицити. В първия случай това е дефицит на многовариантно, субективно нюансирано действие, колегиална разностиловост, позитивно настроение и съвместно преодоляване на затруднения. Във втория случай могат да се обсъждат проблеми на контекста, различните субекти във взаимодействието и цели, които са поставени.

2. Мотив към лидерство. Тази мотивираност се различава постепенно и последователно при анализа на отговорите на респондентите от фокус групата на т. нар. иноватори. Те сякаш използват другите от екипа като инструктори, ментори или експерти, за да научат в детайли всичко. Целта е да овладеят бързо, в хода на работенето, без предварително и нарочно организирано обучение, знания, които са изключително прагматично ориентирани, важни и изпълними. Сякаш става въпрос за легализирана интелектуална кражба, в която всеки е отворен към другия в екипа, защото са насочени към обща цел, която ще ги представи, и то успешно, всички. Тази съвместна отвореност проправя пътя на учителя Лидер, който в следващия, самостоятелен етап от работата си ще бъде Универсалният Експерт. Той ще разгърне своя нова компетентност, която е акумулирана от другите експерти в съвместния проект и ще го трансформира в неоспорим Лидер. Той вече знае как се правят нещата, как се проблематизира в процеса на работа контекстът и взаимодействията и как се разрешават проблемите. Това новополучено съдържателно и процедурно знание го издига на ниво на авторитетната лидерска позиция в прилагането на нов образователен конструкт.

3. Мотив към съвместно действие. Тази мотивация се налага поради отговорите, които получаваме посредством третата група въпроси, които условно нарекохме: Имам ли нови идеи за споделяне?

Това, което формира разликата в отговорите между двете групи, е впечатляващо дори за изследовател с предубедености, които са трудни за преодоляване. Групата на традиционалистите споделя за приятелства и партньорства в колегията, които са мотивирани от дейности, непряко свързани с преподаването, съвместното учене или обучението в експертния му аспект. Това са приятелства на лична основа, партньорства за дейности извън училищния контекст, които са определяни като изключително ценени и близки.

Втората фокус група се съсредоточава върху деловото партниране. Конкретните примери за споделяне, сътрудничество, важни партньорски диади са измежду субекти, които не са от близкия им кръг на всекидневно общуване. Изброяват се членовете на екипа, с които са работили и които са ги обогатили със знания, техники и методи за работа в конкретен образователен модел.

И в двете фокус групи този мотив насочва към определено поведение. В групата на традиционалистите – към съвместен отказ да се прилагат иновативни практики, а в групата на иноваторите – към съвместно действие за прилагането на нов модел.

4. Мотив за изследвания на работното място. Наличието на този мотив е само загатнат от някои от респондентите в групата на иноваторите. Няколко от тях започват да откриват, че работата с деца отваря хоризонт към изследвания, които могат да се превърнат в научни съобщения след задействането на научно ориентиран изследователски модел. Когато обаче тази роля им се види трудна, то тогава влизат в ролята на социални изследователи, които по нов начин и с ново самочувствие започват да разбират класната стая като научна и креативна лаборатория. Те вече са провокирани от осъществените експерименти в научния екип, работил по общ проект.

Заклучение

Къде се крие отговорът на изследователския въпрос: „Кога един нов образователен конструкт (най-общо казано) има вероятност да бъде приложен в практиката?“.

В резултат на проведеното изследване в две фокус групи, едната от които съставена от респонденти, които нямат и които вече имат опит в прилагането на иновативни решения в конкретната си преподавателска практика, можем да се ограничим в няколко мотива, които стимулират учителите. Значими са мотивите, фокусирани около идеята за лидерството и споделянето на нов опит в група от съмишленици, които оценяват високите постижения на експертно ниво. Тези два мотива задвижват новите идеи на личностно ниво и така проправят път на нови идеи в образователните науки. Да бъдеш учител лидер в училище, е желана позиция за образователни системи, които са ориентирани към високите постижения както на учениците, така и на учителите. Да се работи съвместно, е идея на училищата, организирани като уещца организация, която натрупва знания заради високите постижения на съвместната колегиална работа и на взаимодействията между учениците и учителите.

Учителите, които поемат този път, са фокус както на поощрение и награди, така и на негативно отношение и скрито наказание в училище.

Образователната ни система е организирана и финансирана посредством количествени показатели, които рефлектират обективно върху целите на ръ-

ководствата на училищата и се отразяват и върху работата на учителите. Все още е по-важно в училище да има повече деца независимо колко добре са подготвени като ученици. Ако има промяна към качествено образование, то тя ще доведе до промяна и на цялостната организация на работа в училищата, учителите и учениците. Ако очакванията към училищата като колегии и към отделния учител са насочени към тяхната висока и ефективна ангажираност с ново качество на образованието, то тогава и мотивите на учителя да бъде лидер, който работи съвместно с колегите за просперитета на ученика, ще бъдат част от комплекс от мотиви, които не са изключение, а по-скоро правило в образованието. Ще се отвори нов път за квалификациите в училище, който ще даде шанс на много иновации.

Дотогава пътят на новите образователни идеи ще се проправя само от смели, иновативно настроени учители Лидери, които знаят ефектите на екипната работа.

БЕЛЕЖКИ

1. Европейски образователен тезаурус
[http// www=freethesaurus. Info/ redined/en/](http://www=freethesaurus.info/redined/en/), 05.08.2014.

ЛИТЕРАТУРА

- Василева, Р. (2014). *Модел на образователна драма в училище*. София: Св. Кл. Охридски.
- Гатоу, Дж. (2010). *Затъпяване: скритата цел на държавното образование*. София: Изток-Запад.
- Морган, Д. (2008). *Изследване чрез фокус групи*. София. Св. Кл. Охридски.
- Найденова, В. и др. (2008). *Качествени методи в социалните науки*. София: Св. Кл. Охридски.
- Силверман, Д. (2008). *Валидност и надеждност*. София: Св. Кл. Охридски.

REFERENCES

- Vasileva, R. (2014). *Model na obrazovatelna drama v uchilishte*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski.
- Gatou, Dzh. (2010). *Zatupiyavane: skritata tsel na darzhavnoto obrazovanie*. Sofia: Iztok-Zapad.
- Morgan, D. (2008). *Izsledvane chrez fokus grupi*. Sofia. Sv. Kl. Ohridski.
- Naydenova, V. i dr. (2008). *Kachestveni metodi v sotsialnite nauki*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski.

Silverman, D. (2008). *Validnost i nadezhdnost*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski.

TEACHERS MOTIVATION TO USE NEW IDEAS IN EDUCATION

Abstract. The paper poses the question of teachers' qualification in the workplace. A research has been carried out that establishes a set of motives facilitating the acceptance of new learning and teaching practices at school directed at achieving high cognitive and affective goals. A set of motives which distance teachers from actual implementation of innovative solutions in the learning process has been identified. The research methodological tool is Educational Drama which the teachers up to the beginning of the project have viewed as spectators only. Its inclusion as an actual learning and teaching tool in which they are both performers and experts is tested by means of focus groups and focus interviews. Conclusions are drawn as to the realistic perspectives of continuing teachers' qualification in the workplace. This type of qualification is referred to as important and successful for achieving high educational goals and outcomes adapted to individual students and teachers.

✉ **Dr. Radka Vasileva, Assoc. Prof.**
Faculty of Education
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: revasileva@abv.bg