https://doi.org/10.53656/ped2026-5.07

Research Insights
Изследователски проникновения

ПРОЕКЦИИ НА ЕЗИКОВАТА ПОЛИТИКА В ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ (Резултати от проучване на мнението на педагогически специалисти)

Росица Пенкова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Въз основа на данни от проучване на мнението на педагогически специалисти се анализират нагласи и очаквания от участието им в различни форми на продължаваща квалификация, идентифицират се потребностите на учителите от езикова подготовка и използване на чужди езици при практикуване на учителската професия. Идеята е да се установят някои особености на езиковата биография на учители по различни учебни дисциплини в средното училище, да се открояят възможности за повишаване на чуждоезиковите им компетентности. Като се отчитат процесите на сближаване на образователните политики в съвременните условия, в това число и езиковите, както и засилените контакти и обмяна на опит между образователните институции в европейските страни, се изследват подпомагащи и пречещи фактори в професионалната дейност на педагогическите специалисти. Правят се изводи за възможностите за повишаване на чуждоезиковата подготовка на учителите и за усъвършенстване на комуникативната им компетентност чрез формите на продължаващата квалификация.

Ключови думи: езикова политика; педагогически специалисти; продължаваща квалификация; чуждоезикови компетентности

1. Постановка на проблема

Езиковата политика на ЕС се осъществява в условията на нарастващо политическо и икономическо единство, като стремежът е да се запазят уникалността и идентичността на всяка култура. На съвременния етап тя засяга не само състоянието на езиковата ситуация, езиковото и културното многообразие, но разширява своя обхват, като търси проекции в сферата на научните из-

следвания, на образованието, на различните държавни институции. Формира се под влиянието на редица фактори (социални, икономически, политически) и има своето явно изражение в публични текстове, законови актове, в които се изясняват целите и очакваните резултати от *езиците в образованието* (Stoicheva, 2011). В резултат на все по-сближаващите се образователни политики изследванията се насочват и към въпроси на езиковата политика в образованието на младите хора в мултинационалната държава (Stoicheva, Stanova, 2024, p. 11).

В българското средно образование езиковата политика се подкрепя от задължителното изучаване на български език от 1. до 12. клас, комбинирано с поетапното въвеждане на още два други езика (или три в зависимост от това дали майчиният език на ученика е различен от българския). Все по-определено се налага въпросът за подготовката на младите хора във висшето образование, както и в продължаващата квалификация.

Целта на настоящата статия е ориентирана към проекции на езиковата политика в продължаващата квалификация на педагогическите специалисти, като се представят някои резултати от изследване сред учители от различни видове училища в страната[1]. Въз основа на анализа на отношението и нагласите на изследваните лица към изучаването и използването на езици се правят изводи за възможностите за осигуряване на връзка между формирания във висшето образование езиков репертоар на педагогическите специалисти и възможностите за неговото обогатяване в контекста на продължаващата квалификация. Данните показват по-конкретно и какви са нагласите на анкетираните за повишаване на собствената им езикова компетентност чрез включване в различни форми на продължаващото образование.

Направеното анкетно проучване позволява да се установят някои особености на езиковата биография на учители по различни учебни дисциплини в средното училище, както и да се постави акцент върху отделни аспекти на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти. Стремежът е да се съберат данни за потребностите на изследваните лица за повишаване на комуникативната им компетентност при практикуване на учителската професия.

2. Съдържание на изследването

Теоретичните основи на изследването са ориентирани към тенденцията в условията на мултикултурализма на новото време за изучаване на минимум три езика в системата на образованието – официалния държавен език, майчиния език и поне един чужд език. В този смисъл ученето на всеки следващ чужд език води до появата на многоезична (плурилингвистична) личност, която е в състояние да черпи и да използва разнообразни източници от своя репертоар от средства, за да се изразява, да общува, да

се идентифицира и да разбира другите в различни ситуации (Castellotti, 2001, p. 105).

В българското средно училище този въпрос се свързва с традициите на чуждоезиковото обучение у нас и намира своето решение чрез своевременното обновяване на стандартите и учебните програми. Изследванията, осъществени през годините сред зрелостници от различни училища в цялата страна относно нагласата им за изучаване на езици, показват, че се налага трайна, устойчива тенденция по отношение на езиковия репертоар на учениците, като водещо място заема английският, следван от немски, руски, френски, испански и италиански. Изучаването на езици върви паралелно в училище и в други извънучилищни институции като наложена от десетилетия практика. Нагласата на по-голямата част от зрелостниците е да продължат своята езикова подготовка и след завършване на средното образование, при това не само по първи и втори чужд език, но и по български. Това показва голямото значение, което младите хора отдават на лингвистичните си знания и комуникативните умения (Chavdarova et al., 2013, pp. 27 – 38).

През годините изследванията потвърждават интереса на младите хора към усвояването на езици, което се гарантира и в теоретичен, и в практически план. В различни европейски документи се подчертава, че в съвременните условия е необходимо да се усвояват няколко езика. Общата европейска рамка служи като основа за сближаване на езиковите политики в страните от Европейския съюз, за сравнимост на езиковите квалификации, за създаване на нови учебни програми, обучителни курсове и инструменти за оценяване на езиковите компетентности по всички модерни европейски езици. Комуникативната компетентност се характеризира като система от знания, умения и личностни характеристики – CEFR, 2006. Съвременното разбиране за владеенето на езика се свързва с разглеждането му като средство, „чрез което се проявява културата“ (Kramsch, 1999, p. 87).

Процесът на усъвършенстване на комуникативната компетентност може да се проследява и ръководи в средното и във висшето образование. В продължаващото образование той се осъществява все още епизодично, във връзка с конкретни цели на потребителите. За продължаващата квалификация на учителите такава подготовка също не се предвижда специално.

Учителите са основният субект на образователната среда, в която се осъществява учебно-възпитателният процес по всички учебни дисциплини. Те участват пряко в общуването с учениците на официалния държавен език (българския). Трудности възникват, когато в процеса на комуникация не се отчитат основните фактори, от които зависи успехът на този процес (Cameron, 2000, p. 93). А както е известно, речта може да се произвежда чрез различни средства, като се допълва с жестове, мимика и т.н. Понякога екстралингвистичните фактори може да улеснят или да възпрепятстват комуникацията в образователната среда.

Тенденцията за европейска интеграция в областта на образованието се свързва не само с изискването да се създават условия за усвояване на регионалните европейски езици успоредно с утвърждаване на международни езици, но и предполага различни възможности за обмяна на опит между педагогически специалисти от европейските държави, работа по съвместни проекти, въвеждане на иновации в педагогическата практика по примера на други страни и пр.

В системата за подготовка на педагогически специалисти във висшите училища и в системата на продължаващата квалификация протичат процеси на синхронизиране с образователните системи в другите европейски страни, което се потвърждава от „Национално изследване на системата за подготовка на педагогическите кадри във висшите училища и сравнителен анализ на системата за поддържаща квалификация и кариерно развитие в Република България, Европейския съюз и други страни“ (Gospodinov, Peycheva-Forsyth et al., 2019).

И макар нормативните документи да уреждат въпроси за осъществяване на съвместни образователни инициативи, невладеенето или слабото владеене на международни езици обаче не позволява на учителите от България да се ориентират в нови педагогически практики на колеги от други страни, затруднява работата им по международни проекти в сферата на образованието. Езиковите бариери понякога възпрепятстват успешната комуникация с родители на деца от мигрантски семейства и ориентирането в чуждата култура.

Практическата стойност на изследването се състои в събиране на данни, насочени към проекции на езиковата политика в продължаващата квалификация на педагогическите специалисти.

В съответствие с целта (представена по-горе) изследователските дейности са ориентирани към постигането на видими и измерими резултати относно идентифициране на потребностите на учителите от езикова подготовка и използване на чужди езици при практикуване на учителската професия, за техните нагласи и очаквания от участието им в различни форми на продължаваща квалификация.

Конструирането на методологията за изследването е подчинено на съвкупност от изисквания. Предвиждат се процедури, чрез които да бъде възможно: набирането на достоверна информация; проектирането на контролни действия, чрез които да се създадат методологически гаранции за качествената математико-статистическа обработка на съвкупната емпирична информация и подготовката ѝ за извършването на последващите анализи.

Изборът на метод за набиране на първична емпирична информация се прави в съответствие с тенденцията на все по-широкото използване на съвременните комуникационни технологии в изследователската дейност, а именно – разновидност на анкетния метод за допитване чрез самопопълване – т.нар. *електронна анкета.* Макар да няма претенции за представителност, при осъ-

ществяване на изследването е направен опит за използване на модел на *индивидуална извадка с прост случаен подбор*, т.е. единиците за изследване, които се включват в извадката, се избират пряко от генералната съвкупност, като техният избор се основава на принципа на случайния подбор (всяка единица има равен шанс да попадне в извадката).

В проучването са включени неголям брой изследвани лица (335 учители), но данните от анкетирането може да се приемат като необходимата и достатъчна основа, за да се направят важни изводи за отношението на педагогическите специалисти по разглежданите въпроси и да се потърсят решения за усъвършенстване на съществуващите практики.

Анкетната карта се изготвя във връзка с индикатори, насочени към потребностите на педагогическите специалисти от продължаваща квалификация, конкретизирана върху възможностите за усвояване на езици. Тя съдържа 17 въпроса със структуриран отговор, 8 от които изискват само един отговор, а в останалите 9 се допускат за избор повече възможности. В 12 от въпросите се предвижда възможност (*друго ...*) анкетираният да формулира и собствен отговор, ако предложените варианти не са приемливи за него. В края на анкетната карта се включва и 1 въпрос, свързан с предоставяне на данни за анкетирания (населено място, вид образователна институция, педагогически стаж), като се запазва анонимността на допитването.

В анкетната карта въпросите може да се разпределят в четири тематични блока във връзка с емпиричните индикатори, формулирани в методологията на изследването. Обособяването на тези съдържателни области улеснява анализа на отговорите.

С въпросите от първия блок се цели да се разкрие самооценката на анкетираните по отношение на професионалната подготовка във висшето училище, като се открояят силни и слаби страни. Поставя се акцент върху компетентностите по чужд език.

Вторият блок обхваща въпроси, свързани пряко със системата на продължаващото образование и допълнителната квалификация. Отговорите на тези въпроси позволяват да се направят изводи, отнасящи се до потребностите на учителите за включване в квалификационни курсове.

Въпросите от третия блок са свързани конкретно с възможностите на чуждоезиковите компетентности да помагат при практикуване на учителската професия, както и невладеенето съответно да пречи при осъществяване на педагогически дейности.

В ***четвъртия блок въпроси*** се открояват възможностите за продължаване на чуждоезиковата подготовка и усъвършенстване на комуникативните компетентности чрез формите на продължаващата квалификация**.**

Търсената корелация при някои от въпросите преодолява случайността и позволява по-голяма достоверност на отговорите.

3. Резултати от изследването

Анализът на данните от първия тематичен блок дава възможност на изследователския екип да се ориентира как педагогическите специалисти преценяват подготовката по специалността, получена във висшето училище, какви проблемни зони могат да определят, като конкретизират преценката си за езиковото обучение.

Данните от отговорите на въпроса *Как преценявате подготовката си по специалността, която сте усвоили във висшето училище?* показват следното.

По-голямата част от учителите преценяват като отлична (46%) или много добра (43%) подготовката си по специалността, която са усвоили във висшето училище. Само някои от тях (11%) я определят и като добра. Много малко (2%) са тези, които отговарят, че подготовката им по специалността е задоволителна. Корелацията на отговорите на този въпрос със следващия потвърждава положителната оценка на учителите за компетентностите по собствената специалност.

Като цяло, учителите оценяват високо образованието си, получено във висшето училище (както бе отбелязано по-горе). Само 5,5% от учителите представят специалната научна област по преподаваната учебна дисциплина като сфера, в която имат пропуски в подготовката си (табл. 1), но в същото време, почти всички посочват други конкретни области. От данните се вижда, че на преден план излиза чуждоезиковото обучение, отбелязано от почти половината анкетирани (43,6%). Следващите места според преценката на учителите за дефицитите в подготовката във висшето училище се заемат от работата с информационни и комуникационни технологии и използването на интерактивни методи на обучение. И макар че 17,3% от анкетираните декларират, че нямат никакви пропуски, може да се направи изводът, че образованието във висшето училище следва да е прагматично ориентирано по отношение на необходимите знания и умения за упражняване на учителската професия. Отговорите на учителите сочат необходимостта от продължаване на подготовката по дисциплини като чуждоезиково обучение и информационни технологии.

Таблица 1. В кои от посочените области смятате, че имате пропуски в подготовката? (възможни са повече отговори)[2]

Отговори	В %
а) Специалната научна област по преподаваната учебна дисциплина	5,5
б) Методиката на обучението по предмета	7,6
в) Възпитателната дейност / гражданско образование / екологично образование	13,9
г) Чуждоезиковата подготовка	43,6
д) Работа с информационни и комуникационни технологии	27,9
е) Използване на интерактивни методи на обучение	23,6
ж) Нямам пропуски	17,3

От *отговорите на следващия въпрос* се събират данни какви езици анкетираните са изучавали в университета. Получените резултати потвърждават тенденцията английският език да заема водещо място (53,2%) в езиковото обучение, следван от руски, френски, немски, испански, италиански. Прави впечатление, че 6,4% от анкетираните декларират, че не са изучавали език. Поради неголемия брой анкетирани обаче не може да се правят по-общи изводи за необходимостта от обновяване на учебните програми по педагогическите специалности във висшето училище.

Данните, представени в табл. 2, показват как анкетираните преценяват обучението по езици във висшето училище. Голяма част (39,2%) от тях посочват, че обучението е ориентирано към осъществяване на успешна комуникация, но почти толкова са и тези, които смятат, че обучението предимно е насочено към усвояване на граматичната система на езика. Само 16,5% от учителите обръщат внимание на усвояването на нова лексика.

Таблица 2. Как бихте определили обучението си по чужд език във висшето училище?

Отговори	**В %**
а) Ориентирано към осъществяване на успешна комуникация	39,2
б) Ориентирано предимно към усвояване на нова лексика по този език	16,4
в) Ориентирано предимно към усвояване на граматичната система на езика	33,8
г) Друго: Не съм учил(а) чужд език / Много ниско ниво на обучение	10,6

Резултатите от отговорите на въпроса *„Как оценявате езиковата си подготовка, получена във висшето училище?“* показват каква е оценката на анкетираните по отношение на собствената им езикова подготовка.

Най-голям е процентът на учителите, които оценяват подготовката си по чужд език в университета като добра (32%), а 22% дават много добра оценка. Прави впечатление, че е почти един и същ процентът на анкетираните, които преценяват подготовката си като отлична (13%) или като слаба (14%). Не са малко обаче и тези (19%), които дават задоволителна оценка на своята чуждоезикова компетентност. Ако имаме предвид обаче слабата и задоволителната оценка, взети заедно, следва да се направи изводът, че почти 1/3 от анкетираните имат ниска самооценка по отношение на владеенето на чужд език, във връзка с което се забелязва необходимост от продължаване на тази подготовка.

Резултатите от отговорите на въпросите от *втория тематичен блок показват* какви са нагласите на педагогическите специалисти за продължаващо обучение, какви квалификационни програми избират, колко обучителни курса

са посетили, оказва ли влияние продължаващата квалификация върху учебния процес.

Данните, представени в табл. 3, са свързани с личните предпочитания на учителя, с професионалните му потребности. Повечето от анкетираните (77,6%) заявяват, че тематиката, свързана със собствената специалност, е определяща при избора за участие в квалификационен курс. Една голяма част (43,9%) се насочват към курсове по обща педагогическа проблематика. С почти половината от отговорите на учителите се поставя акцент върху квалификационни програми за подготовка за изпити и защити на писмени разработки за присъждане на професионалноквалификационни степени (ПКС). Немалка част от учителите посочват, че обикновено се включват в курсове по информационни технологии, което съответства на заявените дефицити в тази насока (според отговорите им на предишен въпрос). Прави впечатление, че много малка част от учителите (14,4%) се включват в курсове за подготовка по чужд език, въпреки че са посочили, че имат пропуски в чуждоезиковото обучение. В анализа по-нататък може да се проследят отговорите на въпроса, конкретно ориентиран към желанието за включване в такива курсове, като се направи извод с оглед на предлаганите възможности за такива квалификационни курсове от обучителните организации.

Таблица 3. В какви курсове (квалификационни програми) за продължаващо обучение обикновено се включвате? (възможни са повече отговори)

Отговори	**В %**
а) В тематични курсове по моята специалност	77,6
б) В тематични курсове по обща педагогическа проблематика	43,9
в) В курсове по информационни технологии	35,4
г) В курсове за подготовка за ПКС	49,8
д) В курсове за подготовка по чужд език	14,4
е) Други	1

Във връзка с въпроса *„Колко курса/семинара сте посетили през последната година?“* повечето от учителите (67%) декларират, че са посетили през последната година от 2 до 4 квалификационни курса, което показва, че квалификационните форми вече са част от професионалната дейност на учителя. Има обаче и учители, които са посетили само един курс (23%) или не са посетили нито един (8%). Тези данни показват, че макар все по-успешно да се правят стъпки към осъществяване на постоянно действаща система за квалификация, все още остават през годината необхванати учители.

Данните от отговорите на въпроса *„Какво е според Вас влиянието на квалификацията на учителите върху учебно-възпитателния процес?“* показват положително отношение на педагогическите специалисти към квалификаци-

ята, като преценяват нейните възможности за повишаване на резултатите от педагогическата дейност. Повечето от анкетираните (66%) преценяват, че квалификацията на учителите има голямо влияние върху учебно-възпитателния процес. Някои обаче се изказват с известни резерви за това влияние (22%). Сравнително малък е броят на тези, които мислят, че влиянието е ограничено (8%). Това положително отношение към квалификацията дава основание да се твърди, че чрез продължаващата квалификация може да се търсят решения на някои проблеми в образованието.

Въпросите от третия тематичен блок насочват вниманието към възможностите за влияние на чуждоезиковите компетентности върху практическата дейност на педагогическите специалисти. Данните са представени в табл. 4 и табл. 5.

Отговорите потвърждават разнообразието на дейности, които се влияят положително от владеенето на чуждоезикови компетентности. Процентното съотношение се разпределя между потребности на педагогическите специалисти, които са свързани с международни образователни инициативи и програми, както и с конкретни училищни дейности, осигуряващи по-добра образователна среда. Съвсем очаквано отговорите се разпределят и в отрицателните стойности, т. е. анкетираните умеят да осмислят някои пречки, които се създават при липса на чуждоезикови компетентности. Открояват се натрупвания (29,9%) във връзка с опциите „не мога да преценя“ и „няма пречки“, което показва известно колебание при заемане на позиция относно липсата на чуждоезикови компетентности. И докато в първия случай анкетираните са категорични за ползите от чуждоезиковата подготовка, то във втория не са така категорични.

Таблица 4. Помага ли владеенето на чужд език при практикуване на учителската професия? (възможни са повече отговори)

Отговори	**В %**
а) Помага за работа по проекти	58,7
б) Помага за работа с информационните технологии	64,6
в) Помага при обмяна на опит с колеги от чужбина	51,1
г) Помага за осъществяване на междукултурна комуникация в училищни и извънучилищни прояви	35,1
д) Помага за посещение на училища в чужбина	38,8
е) Помага за създаване на по-добра образователна среда	35,1
ж) Друго	1,7

Таблица 5. Пречи ли невладеенето на чужд език при практикуване на учителската професия? (възможни са повече отговори)

Отговори	В %
а) Пречи за работа по проекти	30,4
б) Пречи за работа с информационните технологии	22,8
в) Пречи при обмяна на опит с колеги от чужбина	25,8
г) Пречи за осъществяване на междукултурна комуникация в училищни и извънучилищни прояви	19,4
д) Пречи за посещение на училища в чужбина	25,8
е) Пречи за създаване на по-добра образователна среда	21,9
ж) Друго: не мога да преценя; няма пречки	29,9

Изводът, който се налага от данните за третия тематичен блок, е, че анкетираните осъзнават ползите от владеенето ва чуждоезикови компетентности и в тази посока може да се търсят решения чрез продължаващата квалификация.

Тези резултати корелират с данните от *четвъртия тематичен блок.* Те стоят в основата при положителните отговори на въпроса *„Бихте ли се включили в някоя форма за допълнителна квалификация по чужд език?“*.

Анкетираните са категорични, като 78% от тях изразяват желанието си да продължат подготовката си по чужд език. Има и някои от учителите (22%), които са отговорили отрицателно, като обосновават мнението си преди всичко с липсата на време или че в населеното място не се предлага такава възможност; не се отразява върху заплащането; липса на средства. Само 5% от анкетираните отговарят, че не виждат смисъл. Тези причини обаче имат частичен характер и не променят цялостната картина на положителните нагласи на повече от ¾ от анкетираните за участие в обучителни курсове по чужд език.

Направената заявка се подкрепя и от отговорите на въпроса *„Бихте ли се включили в едногодишна специализация, в която се предвижда една от учебните дисциплини да е свързана с развиване на уменията Ви по чужд език?“*.

Положителните отговори на този въпрос се обосновават с полезността от такова обучение (46,5%). Анкетираните поставят и някои условия: обучението да е на начално равнище; специализацията да е основание за придобиване на III ПКС; да бъде включена комуникация за напреднали. Но въпреки забелязаното колебание при някои (21,1%), а при други и липса на желание (11,3%), като цяло, може да се твърди, че педагогическите специалисти имат положителната нагласа да продължат подготовката си по чужд език, което означава, че възниква необходимост да се отговори на тези потребности чрез формите на продължаващата квалификация.

Анкетираните умеят да споделят и очакванията си, свързани с езиковото обучение. Данните, представени в табл. 6, дават идеи за организиране на такова обучение, което да бъде предложено от университетите за продължаваща квалификация на учителите при осъществяване на краткосрочни курсове или като учебна дисциплина в едногодишна професионално-педагогическа специализация.

Таблица 6. Какви са очакванията Ви, свързани с евентуално езиково обучение, предлагано в продължаващата квалификация на педагогическите специалисти? (възможни са повече отговори)

Отговори	**в %**
а) Да има практически курс за усвояване на начални умения за общуване и овладяване на култура	48,2
б) Да се предлага надграждащ курс (спрямо изучавания чужд език във висшето училище)	16,1
в) Да има възможност за избор за изучаване на чужд език	31,2
г) Да се набляга на развиване на умения за успешна комуникация на изучавания език	49,4
д) Да се използват нови технологии (вкл. дистанционни форми) при езиковото обучение	33,8

Учителите допълват положителните си отговори и с още някои пояснения, че: очакват да получат езикови знания и умения, които да са им полезни в работата по проекти и за сътрудничеството с училища от чужбина (46,8%). Голяма част от анкетираните (30,4%) са убедени, че е необходимо да усъвършенстват знанията и уменията си по чужд език и че езиковото обучение е предпоставка за по-добра професионална реализация (43,1%).

Изводи и обобщения

Представените тук резултати, макар да са само малка част от изследване, което се осъществява от научна група „Европейски ценности и социални предизвикателства“, както бе посочено по-горе, дават основание да се потърсят проекции на езиковата политика в продължаващата квалификация на педагогическите специалисти, които сближават българската образователна политика с образователните политики на европейските държави. Направените частични проучвания са само ориентир в работата, която се разгръща на международно равнище. Получените резултати, макар да нямат претенции за представителност, позволяват да се направят някои важни изводи.

– Продължаващото обучение на педагогическите специалисти вече е утвърдена практика в българската образователна система. Учители-

те се включват в различни форми на продължаващата квалификация, осъзнават като много полезно участието си в квалификационни програми. Умеят да определят дефицити в педагогическата си подготовка и проявяват желание да повишават своите компетентности в различни тематични курсове.

– Резултатите показват, че анкетираните умеят да направят самооценка на професионалната си подготовка във висшето училище. Като цяло, се самооценяват като компетентни по специалността, но умеят да открояят силни и слаби страни. Поставят акцент върху необходимостта от повишаване на чуждоезиковата подготовка, като откроявят възможностите на чуждоезиковите компетентности да помагат при практикуване на учителската професия, както и невладеенето им съответно да пречи при осъществяване на педагогически дейности.

– Изследването, макар да не се отличава с голяма обхватност на този етап, позволява да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти от продължаване на чуждоезиковата подготовка и усъвършенстване на комуникативните компетентности чрез формите на продължаващата квалификация**.**

Очертаните тенденции позволяват на изследователския екип да продължи работата си със съпоставителни изследвания по тази проблематика в областта на образованието.

Благодарности и финансиране

Статията е подготвена с финансовата подкрепа на Европейския съюз чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект No BG-RRP-2.004-0008 (SUMMIT), за което авторът изказва благодарност.

БЕЛЕЖКИ

1. Изследването, което се представя тук, е част от дейности, организирани от научна група „Европейски ценности и социални предизвикателства“ при Софийския университет „Св. Климент Охридски“.
2. При представяне на данните в проценти следва да се има предвид, че е дадена възможност за повече отговори на въпроса и затова броят на отговорите не съвпада с броя на анкетираните лица.
3. Стойчева, М.; Станоева, Е., 2024. Към въпроса за езиковата политика в образованието на младите хора в мултинационална държава (Из опита на Република Молдова).

ЛИТЕРАТУРА

Господинов, Б., Пейчева-Форсайт, Р., Петкова, И., Мизова, Б., Първанова, Й. (2019). *Национално изследване на системата за подготовка на педагогическите кадри във висшите училища и сравнителен анализ на системата за поддържаща квалификация и кариерно развитие в Република България, Европейския съюз и други страни.* София: Св. Климент Охридски.

Стойчева, М. (2011). Езикови политики. България – Европа. В: Стойчева, М. (Съст.) *Езикови политики. България – Европа*. София: Св. Климент Охридски.

Cameron, D., 2000. *Good to talk?* London: SAGE Publications.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue etrangere.* Paris: CLE International.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Acknowledgements & Funding

The article was prepared with the financial support of the European Union through the National Plan for Recovery and Sustainability of the Republic of Bulgaria, project No. BG-RRP-2.004-0008 (SUMMIT), for which the author expresses his gratitude.

REFERENCES

Cameron, D. (2000). *Good to talk?* London: SAGE Publications.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue etrangere.* Paris: CLE International.

Gospodinov, B., Peycheva-Forsyth, R., Petkova, I., Mizova, B., Parvanova, J. (2019). *National study of the system for training pedagogical staff in higher education and comparative analysis of the system for maintaining qualification and career development in the Republic of Bulgaria, the European Union and other countries.* Sofia: St. Kliment Ohridski.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* New York: Oxford University Press,

Stoicheva, M. (2011). Language policies. Bulgaria Europe. In: Stoycheva, M. (Comp.) *Language policies*. *Bulgaria Europe.* Sofia: St. Kliment Ohridski.

PROJECTIONS OF LANGUAGE POLICY IN THE CONTINUOUS QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS (Results of a Survey of the Opinion of Pedagogical Specialists)

Abstract. The paper provides analysis of the survey results on the attitudes and expectations of pedagogical specialists for their participation in various forms of continuous education. Teachers' need for language training are identified as well as the needs for use of foreign languages in the teacher profession. The aim is to identify some specificities of the language biography of teachers in different school subjects in secondary school and to outline the opportunities for improving their foreign language competences. Considering the processes of convergence of education policies in contemporary conditions including language policies and the increased contacts and exchange of experience between educational institutions in European countries, the paper explores the enabling and hindering factors in the professional activities of pedagogical staff. Conclusions are drawn about the opportunities for improving the foreign language training of teachers and their language communicative competences in continuous education.

Keywords: language policy; pedagogical staff; continuous education; foreign language communicative competences

✉ **Prof. Rositsa Penkova, DSc.**
ORCID iD: 0000-0002-0988-0089
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Sofia, Bulgaria
E-mail: rpenkova@uni-sofia.bg