



Съфинансирано от
Европейския съюз



ПРОГРАМА
ОБРАЗОВАНИЕ
2021-2027

„Оригинално създадено от ОИСП на английски език под заглавие „Bulgaria’s “Equal Access to School Education in Times of Crisis” Project- Final evaluation. Този превод не е създаден от ОИСП и не трябва да се счита за официален превод на ОИСП. ОИСП не носи отговорност за каквото и да било съдържание или грешки в този превод“.

Проект на България „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“

Окончателна
оценка

Проект на България „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“: Окончателен доклад за оценка

Съдържание

Проект на България „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“:
Окончателен доклад за оценка

Благодарности	5
Резюме	6
Ключови констатации по критерии за оценка	7
Обещаващи практики	9
Уроци и препоръки	10
1 Въведение: Цел и задачи на оценката	12
Фондовете REACT-EU	13
Проект „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“	14
Теорията за промяна на проекта	17
2 Контекст на оценката	20
3 Подход за оценка	25
Реалистична оценка	25
Критерии за оценка	25
Въпроси за оценка	26
Дизайн на изследване и методи за събиране на данни	27
4 Ключови констатации: Уместност (BO1)	31
Уместност на достъпа до устройства	32
Уместност на обучението за учители	35
Уместност на обучението за ученици	36
Уместност на обучението за родители и образователни медиатори	38
Уместност на допълнителните дейности по проекта след изменението на програмата за 2023 г.	42
Нужди, които не са адресирани	43
5 Ключови констатации: Ефективност (BO2)	46
Повишаване на наличността на устройства	47
Увеличаване на обучението за цифрови умения	51
	Ограничена употреба

	3
Родителски умения и участие в дистанционното обучение	53
Възможности за допълнително обучение	55
6 Ключови констатации: Въздействие (BO3)	56
Въздействие върху подготовката на системата за бъдещи кризи	57
Въздействие върху цифровата екосистема и върху преподаването и ученето	58
Въздействие върху уменията на учениците	62
Въздействие върху нивата на завършване и резултатите	63
Въздействие на допълнителни дейности по проекта след изменението на програмата за 2023 г.	65
7 Ключови констатации: Ефикасност (BO4)	66
8 Ключови констатации: Съгласуваност (BO5)	71
Вътрешна съгласуваност	72
Външна съгласуваност	72
9 Ключови констатации: Устойчивост и добавена стойност за ЕС (BO6)	74
10 Заключение: Обещаваща практика, уроци и препоръки за подобрене	77
Обобщение на констатациите	77
Теорията за промяната на проекта: достатъчни ли са благоприятните условия, за да подкрепят предвидените промени?	78
Обещаващи практики	79
Уроци и препоръки	80
Приложение А. Въпроси за оценка, критерии за преценка и илюстративни индикатори за оценка на проект „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“	83
Приложение Б. Разпределението на бюджета, разходите и разбивка на свързаните разходи	86
Препратки	88

ФИГУРИ

Фигура 1.1. Уроци и препоръки	11
Фигура 1.1. Реконструирана теория за промяната за дейностите по „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ (както е първоначално замислено преди изменението от 2023 г.)	18
Фигура 2.1. Учениците в селските райони са участвали в онлайн часове по-рядко от тези в градските райони, като някои ученици в селата изобщо не са имали онлайн часове	22
Фигура 2.2. В PISA 2018 България е имало около два пъти повече хора с ниски резултати по четене в сравнение с държавите от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) във всички групи по социално-икономически статус	23
Фигура 3.1. Социално-икономически, образователни и демографски характеристики на избраните области	28
Фигура 4.1. Наличността на устройствата беше различна сред училищата преди дейностите по проекта	33
Фигура 4.2. Ученици, съобщили за трудности при използването на програми за видео комуникация преди обучение, с разлики между подгрупи	37
Фигура 4.3. Липсата на цифрови умения сред родителите е неравномерно разпределена	39
Фигура 4.4. Достъпът до интернет беше по-голям проблем за учениците от достъпа до цифрови устройства	44
Фигура 5.1. Наличието на цифрови ресурси се е увеличило значително между 2018 г. и 2022 г. в България, изпреварвайки средно 49 държави от ОИСР	44
Фигура 5.2. Много родители се сблъскаха с трудности при подпомагането на децата си по време на дистанционно обучение, но обучението помогна на тези родители, до които достигна	54
Фигура 6.1. Докато директорите в българските училища съобщават за висока степен на готовност за дистанционно обучение в сравнение средно в страните от ОИСР, учениците все още срещат проблеми	60
Фигура 6.2. Учениците, които не говорят български език у дома, са изправени пред по-големи	60

предизвикателства при използването на цифрови устройства както преди, така и след обучението, в сравнение с техните връстници 63

Фигура 6.3. Въпреки че делът на преждевременно напусналите училище в България е намалял като цяло, регионалните различия остават 64

Фигура 10.1. Уроци и препоръки 82

ТАБЛИЦИ

Таблица 1.1. Разпределяне на средства между дейности по проекта след изменение от март 2023 г. 15

Таблица 2.1. Преглед на инициативите за цифрово образование по време на пандемията (2020 – 2023) 24

Таблица 3.1. Пример за всяка област 28

Таблица 5.1. Получено техническо оборудване 47

Таблица 5.2. Получено обучение по проект 52

Таблица 5.3. Допълнително обучение за ученици 55

Таблица 7.1. Разпределение на бюджета и разходите по дейностите по проекта 68

Таблица А А.1. Въпроси за оценка, критерии за преценка и илюстративни индикатори за оценка на проекта „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ 83

Таблица А В.1. Разпределение на бюджета между дейности по специфични разходи 86

Таблица А В.2. Разходи по дейности по специфични категории разходи 87

Благодарности

Този доклад е изготвен в рамките на споразумението на ОИСП за подкрепа на Плана за оценка на Програма „Образование“ 2021–2027 г.

Каси Хейг е водещият автор и експерт по оценяването. Жасмин Аветисян допринесе като съавтор, осигурявайки изследователска подкрепа, както и съавторство при разработването, управлението и анализа на резултатите от проучването. Административна подкрепа оказаха Пирко Кокосало и Джейн Бърчал. Рейчъл Линдън координира публикацията на доклада.

Докладът беше подготвен под ръководството на Елизабет Фордъм, заместник-ръководител и Пауло Сантьяго, ръководител на отдела за политическо съветване и изпълнение (PAI) в Дирекция „Образование и умения“ към ОИСП, под ръководството на Андреас Шлайхер. Авторите изказват благодарност на Комитета за политика по образованието (EDPC) към ОИСП за оказания надзор.

Авторите изказват благодарност на следните колеги от ОИСП за техния ценен принос и обратна връзка: Нора Бохосян (SDD), Маргарита Каламова (EDU), Франсоа Кеслер (EDU), Марко Кулс (EDU) и Кантен Витал (EDU).

Професор Мануел Соуто-Отеро от Университета в Бристол заслужава специално признание като външен експерт оценител. Неговите задълбочени анализи, обратна връзка и коментари значително повишиха качеството и прецизността на оценката.

Авторите изказват благодарност на Изпълнителната агенция „Програма за образование“ за иницирането на оценката, съвместната организация на мисията за събиране на данни в България, осигуряването на достъп до ключови данни и заинтересовани страни, както и за подкрепата през целия процес на оценка. Тяхното сътрудничество и ангажираност към прозрачност бяха от съществено значение за извършването на задълбочена и обективна оценка.

Екипът на ОИСП изказва благодарност и към екипа, който управляваше проекта „Равен достъп до училищно образование в условия на криза“ в Министерството на образованието и науката на България, за участието и отвореността си към учене и сътрудничество по време на оценката. Благодарности също така към служителите на Министерството, които администрираха проучването в училищата.

Проектът беше финансиран от Европейския съюз. Благодарности към служителите на Европейската комисия, които предоставиха коментари върху въпросите за оценка и проекта на доклада.

И накрая, авторите изказват своята признателност към всички участници в България, които допринесоха за събирането на данни – участниците в проучванията, интервютата и фокус групите. Тяхното време, идеи и опит бяха безценни за формулирането на изводите и препоръките в тази оценка.

Резюме

Пандемията от COVID-19 постави безпрецедентно предизвикателство пред българската образователна система. В кратки срокове училищата в България и по света трябваше да преминат към дистанционно обучение. За да се предотврати задълбочаването на различията между държавите-членки на ЕС и да се избегне неравномерен процес на възстановяване, Европейската комисия предостави допълнителни ресурси за структурните и инвестиционните фондове за периода 2020-2022 г. Тези допълнителни ресурси бяха обозначени като REACT-EU (фонд, предоставен като помощ в полза на сближаването и териториите на Европа)¹.

В образователната система на България средствата на REACT-EU бяха използвани за проекта „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“, който се проведе от февруари 2021 г. до декември 2023 г. Целите на проекта бяха:

- Подобряване на условията и осигуряване на равен достъп за дистанционно обучение в електронна среда.
- Създаване на условия за подобряване на цифровите умения на учителите за по-ефективна работа във виртуална среда.
- Насърчаване на използването на иновативни методи на преподаване и учене.
- Насърчаване на мотивацията на родителите за по-активно включване в образователния процес от разстояние в електронна среда с цел подкрепа на учениците в семейна среда.

Регламентът REACT-EU изискваше поне една оценка да бъде извършена до 31 декември 2024 г., за да се оцени ефективността, ефикасността и въздействието на фондовете REACT-EU². Този доклад представя тази оценка. В него се разглежда дали и как проектът е постигнал целите си според шест критерия, обхващащи изискваните критерии за ефективност, ефикасност и въздействие, както и уместността, съгласуваността, добавената стойност за ЕС и устойчивостта на проекта. Той се основава на обстоен преглед на национални и международни доказателства, данни от непредставително проучване за оценка (178 училища и училищни директори в 6 региона на България, със 748 учители, 1 115 ученици, 44 представители на регионалните управления на образованието (РУО) и серия от задълбочени интервюта и фокус групи с директори, учители, ученици, родители, социални партньори, неправителствени организации и служители на министерството.

Основното заключение от оценката е, че проектът успешно е подобрил равния достъп до цифрови устройства и е помогнал за изграждането на основни цифрови умения за учители, ученици и образователни медиатори, адресирайки ясни нужди в българската образователна система. Чрез предоставяне на устройства и обучение, проектът намали риска от задълбочаване на образователните различия при бъдещи преминавания към онлайн обучение в краткосрочен и средносрочен план, особено сред уязвимите групи, като ромските общности. Това беше забележително постижение, особено за ограничен еднократен проект, осъществен в контекста на международна здравна криза. Проектът ефективно разпространи устройства и осигури обучение в българската образователната система, като се приведе в съответствие с националните и европейски стратегии за приобщаващо образование и цифровизация и получи положителна обратна връзка от повечето заинтересовани страни.

Съществуват обаче ограничени доказателства, че предоставянето на устройства и основни цифрови умения е довело до значително увеличаване на иновативните цифрови методи на преподаване и обучение. По-напреднало, предметно-базирано обучение по цифрова педагогика и

¹ Фондовете REACT-EU бяха създадени чрез изменение на Регламент (ЕС) № 1303/2013. Проектът „Равен старт до училищно образование в условията на кризи“ е създаден чрез изменение на Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ 2014-2020 г. на България (ОПНОИР)

² Изискването за оценка е посочено в чл. 92б, параграф 12 от Регламент (ЕС) № 1303/2013. Този доклад за оценка се предоставя съгласно Споразумението на ОИСР в подкрепа на Плана за оценка на Програма „Образование“ (2021-2027) в България.

по-дълга времева рамка биха били необходими, за да се постигне значимо въздействие в тази област. Освен това има малко доказателства, че проектът е имал голямо въздействие върху увеличаването на участието на родителите и лицата, грижещи се за учениците въщи, в дистанционното обучение. В рамките на периода на проекта не се осъществи широкомащабно връщане към дистанционно обучение, което означава, че участието на родителите в дистанционното обучение не може да бъде тествано, но оценката също така установява, че цифровите умения не са единствената пречка пред ангажираността на родителите в дистанционното обучение. Оценката подчертава ключови поуки за бъдещото разработване на политики, включително значението на равния достъп като отправна точка, но не и крайна цел за осигуряване на справедливост и включване в контекста на дистанционното и цифровото образование. Тя също така подчертава важността на дългосрочния стратегически подход както към участието на родителите, така и към развитието на напреднали цифрови умения.

Основни констатации по критерии за оценка

Уместност

- **Подобряването на равния достъп до устройства беше ключова необходимост:** Въпреки че повече от половината училища (60%) не идентифицираха достъпа до устройства преди дейностите по проекта като основен проблем, значителна част от училищата в неравностойно положение го направиха. Училищата с по-висок дял на ученици, които не говорят български език въщи, както и по-малките училища, съобщават за по-сериозни проблеми с достъпа. Въпреки постигнатия напредък в разширяването на цифровото предоставяне в България, пропуските в достъпа остават очевидни към момента на стартиране на проекта, което подчертава неговата .
- **Подобряването на цифровите умения беше ключова необходимост:** Една трета от учениците споделят, че учителите им са имали затруднения с използването на онлайн платформи по време на пандемията, а почти половината признават, че самите те не знаят как да ги използват. Както националните, така и международните доказателства от този период показват необходимостта от подобряване на цифрови умения както за учители, така и за ученици. Проектът отговори на тази изключително важна нужда, като предостави обучение за основни цифрови умения. Въпреки това, ефективното дистанционно преподаване и учене изискват по-усъвършенствани цифрови умения. Докато други инициативи се занимаваха с някои аспекти на усъвършенстване на цифрови умения, обучението по REACT-EU можеше също да се фокусира върху уменията, необходими за интерактивна педагогика, диференцирани подходи за справедливо учене, създаване на цифрови оценки и разработване на цифрови продукти за учениците. Разширяването на обхвата, за да покрие тези области, можеше да подобри способността на проекта да насърчава по-иновативно и ефективно дистанционно и цифрово образование.
- **Подкрепата за участието на родителите беше от ключова необходимост:** Над 60% от директорите, особено в по-малките и професионални училища или тези с почете ученици от етническите малцинства, споделят, че някои родители нямат нужните цифрови умения, за да помогнат при дистанционното обучение. Това подчертава нуждата от подкрепа за развиване на техните цифрови умения. И все пак цифровите умения не са единствената пречка пред ангажираността на родителите в дистанционното обучение. Участниците в изследването посочват и други предизвикателства: липса на познания за учебната програма, недоверието или лоши отношения с институциите, стрес, езиковите бариери и конфликт с други приоритети. Докато някои финансирани от ЕС проекти в България използват целенасочени стратегии за включване на родителите в обучението на учениците като цяло, участниците смятат, че са необходими по-обхватни мерки за насърчаване на родителската ангажираност в дистанционното обучение.
- **Допълнителни области на обучение бяха насочени към ключови нужди:** Изменението на проекта през 2023 г. разшири дейностите по проекта, за да включи набор от допълнителни обучения, включително за подкрепа за ученици с български като втори език, подкрепа за деца в предучилищна възраст за преодоляване с кризисни ситуации, както и

насърчаване на социално-емоционалното обучение. Участниците в изследването изразиха съгласие, че тези дейности съответстват на възникващите нужди, свързани с реагирането на различни кризисни ситуации. Промените в програмата бяха възприети като подходящи за динамиката на кризата, което беше подкрепено от национални и международни данни.

- **Някои допълнителни нужди бяха важни, но останаха извън обхвата на проекта:** Свързаността с интернет и прекъсванията на електрозахранването, засягащи местната общност, също бяха посочени като пречки пред продължаването на образователния процес, особено в по-малките и селски училища. Въпреки че училищата можеха да използват средства по REACT-EU, за да осигурят достъп до интернет в рамките на училищните сгради, по-широките инфраструктурни проблеми останаха извън обхвата на проекта и не бяха разгледани.

Ефективност

- **Подкрепа за равен достъп до устройства:** Проектът успешно разпредели над 85 000 цифрови устройства, което значително допринесе за повишаване на равенството в достъпа до технологии. До 2022 г. наличността на устройства в България надхвърли средното ниво за страните от ОИСР, а проектът изпълни поставените си цели за предоставяне на устройства. Обратната връзка от заинтересованите страни беше силно положителна.
- **Подкрепа за основни цифрови умения:** Проектът осигури обучение по цифрови умения на над 185 000 лица, като постигна повечето от целите си за подобряване на цифровите умения сред учители, ученици и родители. Това подкрепи прехода към дистанционно обучение по време на локални затваряния на училища, свързани с грипни епидемии и наводнения, но изигра по-малка роля по време на пандемията от COVID-19, тъй като училищата се върнаха предимно към присъствено обучение по време на изпълнението на проекта.
- **Подкрепа за дистанционно обучение:** Проектът беше осъществен, след като повечето училища вече бяха възобновили присъствените занятия. Това ограничи ролята му за подпомагане на непрекъснатото обучение по време на началната и най-разрушителна фаза на пандемията. Закупуването и доставката на устройства бяха реализирани бързо в контекста на сериозни нарушения във веригите за доставки. Въпреки това, през периода на проекта не се стигна до широко разпространено завръщане към дистанционно обучение. Поради това устройствата не бяха широко използвани за тази цел. Вместо това устройствата се използват в училищата за дигитално обучение, включително проектно-базирано обучение, или се предоставят временно на ученици при нужда.
- **Подкрепа за участие на родители и образователни медиатори:** Над 40% от директорите отчитат повишена ангажираност на родителите. Въпреки това, този ефект е по-рядко срещан в училищата с по-висока концентрация на етнически общности. Проектът би могъл да насочи по-добре усилията си, за да достигне до най-уязвимите група родители, както и да осигури допълнителна подкрепа за образователните медиатори, за да улесни връзката с по-труднодостъпните семейства.

Въздействие

- **Готовност при кризи:** Над 90% от директорите споделят, че се чувстват по-добре подготвени да се справят с бъдещи кризи и да преминат към дистанционно обучение, ако е необходимо. Проектът има значителен принос за подготовката на образователната система и дигиталната инфраструктура на България за справяне с кризи в краткосрочен и средносрочен план. Въпреки това, училищата може все още може да не разполагат с достатъчно напреднали умения, необходими за дългосрочната адаптация към промените в цифровите учебни среди и платформите за обучение.
- **Ограничено въздействие върху преподаването и ученето:** Повечето участници съобщиха, че обучението е подобрило уменията на учителите за работа с онлайн платформи, а над 80% от директорите отчитат подобрения в сътрудничеството между учителите. Въпреки това, 25% от учителите смятат, че обучението е било твърде базово, а

около една трета от учителите и директорите смятат, че то има ограничено въздействие върху подобряването на резултатите от преподаването и обучението. Въпреки че проектът е бил насочен специално към придобиване на основни цифрови умения, този фокус е ограничил способността му да постигне по-широко и устойчиво въздействие.

- **Способност на учениците да използват онлайн платформи:** Докато над 70% от директорите посочват, че обучението е повишило основните дигитални умения на учениците, увереността на учениците в използването на дигитални платформи остава под средното за ОИСР. Обучението можеше да включва известно внимание към развиването на по-напреднали дигитални умения, за да се създаде по-голямо въздействие. Това би помогнало на учениците не само да имат достъп до дигиталните платформи, но и уверено да ги използват за ефективно учене и създаване на дигитално съдържание.
- **Благоприятната среда:** Потенциалното въздействие на проекта беше възпрепятствано от недостатъчно развитата дигитална екосистема в България и липсата на някои ключови компоненти за ефективно дистанционно обучение. Например, предоставянето на повече подкрепа в областта на дигиталната педагогика и оценяване можеше да улесни учителите в ангажирането на учениците в онлайн среда.
- **Проценти на завършване:** По време на изпълнения на проекта процентът на отпаднали е намалял с 4,6%. Тази тенденция обаче може да отразява вече съществуващи процеси, а не прекия ефект от проекта.

Ефикасност

- **Справедливост, прозрачност и координация:** Повече от 70% от директорите изразиха увереност в справедливостта и прозрачността на процеса на възлагане на обществени поръчки за закупуване и доставка на устройства, а почти 90% смятаха, че достъпът до информацията, необходима за управление на проекта, е бил лесен. Почти всички съобщиха, че са имали адекватна подкрепа и посочиха, че според тях проектът се е управлявал ефективно.
- **Разходи и ползи:** Въпреки разходите, свързани със закупуване на устройства и обучение, ползите от предоставянето на равен достъп до цифрови инструменти и умения изглежда надвишават разходите, особено във връзка със социалните разходи от несправяне с цифровите различия, които биха били значителни.
- **Административна тежест:** Участниците подчертаха високата административна тежест, свързана с управлението на проекта, особено около проверките за съответствие, и предложиха данните от мониторинга да се използват по-ефективно за информиране при вземането на решения. Намаляването на административната сложност, като същевременно се засили събирането на подходящи данни за мониторинг, може да помогне за подобряване на ефикасността в бъдещи проекти.

Съгласуваност

- **Вътрешна съгласуваност:** Заинтересованите страни дадоха положителни мнения относно съгласуваността на проекта, въпреки че някои предполагат, че съответствието между целите и дейностите на проекта е можело да бъде по-силно. По-ясен фокус върху това дали са налице благоприятните условия за цифрово и дистанционно преподаване и учене (напр. учебни програми, педагогика и оценяване) можеше да подобри способността на проекта да приведе дейностите си в съответствие с по-широките му цели, включително целта за насърчаване на използването на по-иновативни методи на преподаване и учене.
- **Външна съгласуваност:** Повече от половината от Регионалните управления на образованието (РУО) смятат, че проектът не дублира съществуващи инициативи и че е в съответствие с националните и европейските стратегии. Въпреки това някои заинтересовани страни предположиха, че координацията между свързани проекти е можела да бъде подобрена чрез по-редовни срещи, събития за споделяне на опит и подобри канали за комуникация.

Устойчивост и добавена стойност за ЕС

- **Подготвеност на системата:** Повече от 90% от училищата съобщават, че се чувстват по-добре подготвени за бъдещи смущения и много заинтересовани страни се съгласиха, че предоставянето на устройства и обучението подобрява готовността на системата за кризи. Осигурената гъвкавост за преместване на устройства между училищата се разглежда като важна мярка за осигуряване на устойчивост.
- **Мерки за устойчивост:** Много училища обаче отбелязаха липсата на финансиране за подмяна на устройства, след изтичане на срока им на експлоатация или за актуализиране и поддържане на цифровите умения. Това сочи необходимостта от по-стабилни механизми за осигуряване на дългосрочна устойчивост както на предоставените ресурси, така и на обучението.
- **Отговор при криза:** Проектът показва ясна добавена стойност за ЕС чрез предоставяне на мерки за реагиране при кризи в мащаб, станал възможен чрез финансиране от REACT-EU и който не би бил осъществим без такава подкрепа.

Обещаващи практики

Проектът демонстрира няколко обещаващи практики, които могат да бъдат надградени в бъдещи инициативи:

Повишен достъп до цифрови устройства: Училищата съобщиха, че увеличеният достъп до цифрови устройства им е позволил да достигнат до нуждаещи се ученици. Това е значително постижение, особено в контекст, в който достъпът до устройства е бил неравномерен преди пандемията, което помага за намаляване на различията и за оборудване на училищата за преминаване към дистанционно обучение и реагиране на прекъсвания в образованието в краткосрочен и средносрочен план.

Поставяне на въпросите на справедливостта в центъра на цифровизацията: Проектът положи усилия да даде приоритет на равенството, като включи фокус върху предоставянето на ресурси и подкрепа на ученици в неравностойно положение. Този ориентиран към равенството подход е важен за създаването на по-приобщаваща образователна система.

Подкрепа за основни цифрови умения: Въпреки че инициативите за обучение бяха ограничени по обхват, те адресираха важна нужда, като се стремяха да засилят цифровите умения на учители, ученици, родители и образователни медиатори. Подобряването на цифровата грамотност е от съществено значение както за учениците, така и за учителите, за да се ангажират ефективно с дистанционното обучение.

Мобилизиране на образователни медиатори и осигуряване на обучение: Образователните медиатори изиграха решаваща роля в преодоляването на комуникационните пропуски между училищата и маргинализираните общности. Предоставянето на обучение на тези медиатори им помогна да бъдат подготвени да подкрепят цифровото обучение на уязвими ученици и семейства, дори и да не са успели да достигнат до всички родители.

Готовност при кризи, управление на риска и гъвкавост: Проектът представлява важна мярка за реакция при кризи, за да се управлява риска от прекъсване на онлайн обучението в краткосрочен и средносрочен план. Проектът показва адаптивност, като разшири дейностите си за посрещане на нужди, свързани с криза, като социално-емоционално обучение и подкрепа за хора, за които българският език не е майчин. Тази гъвкавост беше важна за способността на системата да реагира на възникващи предизвикателства по време и след кризата с COVID-19.

Преминаване към по-тясно сътрудничество между учителите и култура на споделяне на ресурси между училищата: Въпреки че не е напълно развито, обучението насърчава по-голямо сътрудничество между учителите, докато възможността за преместване на устройства между училищата може да бъде полезна при бъдещи прекъсвания на образованието. Такива мерки биха могли да подобрят колективния капацитет и иновациите при справяне с образователните предизвикателства в бъдеще.

Добро ниво на комуникация и прозрачност между различните нива на образователната система: Проектът изтъкна някои силни страни на българската система, които подпомагат

управлението на кризи. Например, нивото на координация и комуникация между националните, регионалните и училищните нива на образование бяха добре оценени, дори и да можеше да има допълнителна комуникация хоризонтално между свързани проекти.

Уроци и препоръки

Оценката предлага няколко урока и препоръки, както е показано на Фигура 1.1

Фигура 1.1. Уроци и препоръки

<p>Осигуряването на основен достъп е само първата стъпка към справедливост</p>	<p>Препоръка 1: Бъдещи проекти биха могли да интегрират мерки за насърчаване на справедливи образователни резултати, а не само на справедлив достъп до устройства.</p>
<p>Базовите цифрови умения не са достатъчни</p>	<p>Препоръка 2: Бъдещите проекти биха могли да надхвърлят основните цифрови умения и еднократното обучение, за да обърнат внимание на по-разширени компетенции, педагогически подходи и непрекъснато развитие на уменията в подкрепа на по-ефективна цифровизация.</p>
<p>Цифровите умения не са най-големите бариери, възпрепятстващи участието на родителите</p>	<p>Препоръка 3: Бъдещите проекти биха могли да възприемат по-всеобхватен подход за повишаване на ангажираността на родителите в цифровото и дистанционното обучение чрез разширяване на ролята и подкрепата, предоставяна от образователните медиатори.</p>
<p>Системният подход е важен дори в условията на криза</p>	<p>Препоръка 4: Бъдещите проекти, дори по време на криза, биха могли да спечелят от възприемането на по-системно базиран подход към цифровото образование, който не само отговаря на непосредствените нужди, но и изгражда дългосрочна устойчивост.</p>
<p>Мониторингът като инструмент за обучение, а не просто упражнение за съответствие</p>	<p>Препоръка 5: В бъдещите проекти мониторингът би могъл да се съсредоточи по-ясно върху ученето и подобряването, като помага на заинтересованите страни да идентифицират текущите нужди и да извлекат поуки за по-добра подкрепа на обучение за всички.</p>

1 Въведение: Цел и задачи на оценката

Този доклад предоставя окончателна оценка на проекта на България „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ (BG05M2OP001-5.001), който се изпълнява между февруари 2021 г. и декември 2023 г. Проектът беше подкрепен от фондовете, предоставени като помощ в полза на сближаването и териториите на Европа (REACT-EU) и съфинансиран чрез Европейските структурни и инвестиционни фондове³. Този доклад оценява уместността, ефективността, ефикасността, съгласуваността, добавената стойност за ЕС и устойчивостта на проекта. Той също така оценява какво разкриват наличните данни за неговото въздействие⁴.

Оценката възприе подход със смесени методи, основан на реалистична методология за оценка. Събирането на данни включва обширен преглед на съответните национални и международни доказателства, ad hoc проучване на ОИСР със 178 училища и директори, 748 учители, 1 115 ученици и 44 представители на регионалните управления на образованието (РУО), 4 посещения на училища и интервюта и фокус групи с 25 учители, 20 ученици, 4 директори и 20 родители. Той също така включва принос от неправителствени организации (НПО), социални партньори и представители на министерства и държавни агенции. Оценката се проведе между март и декември 2024 г.

Пандемията от COVID-19 доведе до изключителни предизвикателства пред образователните системи в световен мащаб, като предизвика бързо преминаване към дистанционно обучение, за да се гарантира, че учениците могат да продължат да учат по време на затварянето на училищни сгради. Този проект е замислен като част от мерките за отговор на кризата и възстановяване на България от COVID-19. Като такъв, той беше проектиран и изпълнен в кратки срокове на фона на широко разпространено прекъсване както на образователния процес, така и на професионалния живот. Този доклад има за цел да оцени успеха на проекта за постигане на неговите цели в този предизвикателен контекст. Освен това, той изследва научените уроци извън преките цели на проекта, като предлага идеи за подобряване на образователното програмиране в България и повишаване на устойчивостта на българската образователна система при бъдещи кризи.

Оценката установява, че проектът успешно е осигурил равен достъп до цифрови устройства и е подпомогнал развитието на основни цифрови умения за учители, ученици, родители и образователни медиатори. Това бяха ясни нужди в българската образователна система. Чрез предоставяне на устройства и обучение проектът спомогна за смекчаване на риска преходът към дистанционно обучение в краткосрочен или средносрочен план да изостри различията в резултатите от обучението, особено за уязвимите групи, като например ромски общности. Това беше значително постижение, особено предвид контекста на кризата. Проектът беше ефикасен при доставката на устройства и обучение в българската образователна система. Той беше в съответствие с националните политики за приобщаващо образование и беше добре оценен от повечето заинтересовани страни в България.

Въпреки това, има малко доказателства, които да подсказват, че предоставянето на достъп и основни умения по проекта е допринесло за значително увеличаване на иновативните методи на

³ Като част от мерките за подпомагане на възстановяването от пандемията от COVID-19, Европейската комисия предостави допълнителни средства „REACT-EU“ за структурните фондове за периода 2020-2022 г., чрез изменение на Регламент (ЕС) № 1303/2013. В България Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ 2014 – 2020 г. (OPSESG) беше изменена, за да добави нова Приоритетна ос 5 „РАВЕН ДОСТЪП ДО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯ НА КРИЗИ“ и стартира процедура „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ (ОИСР, 2024[60])

⁴ Тази оценка се предоставя в рамките на споразумението на ОИСР за предоставяне на подкрепа за оценяване на българската Програма Образование. Споразумението между ОИСР и Изпълнителна агенция „Програма за образование“ беше ратифицирано от българския парламент и влезе в сила на 23 февруари 2024 г.

преподаване и учене. По-разширено, предметно-базирано обучение по цифрова педагогика и по-дълъг период от време биха били необходими, за да се постигне значимо въздействие в тази област. Освен това има малко доказателства, които да сочат, че проектът е имал голямо въздействие върху увеличаването на участието на родителите и лицата, които се грижат за ученици в домовете им, в дистанционното обучение на децата, особено защото липсата на цифрови умения не е единствената пречка, която възпрепятства тяхното участие. Други бариери са непознаване на учебната програма, недоверие или негативни взаимоотношения с институциите, стрес и претоварване, езикови бариери и конкуриращи се приоритети и натиск. Докладът подчертава няколко поуки от проекта, включително значението на равния достъп като отправна точка, но не и крайна точка за осигуряване на равнопоставеност и приобщаване в контекста на дистанционното и цифровото образование, както и необходимостта от дългосрочен стратегически подход към участието на родителите и развитие на цифрови умения⁵.

Докладът е организиран по следния начин: този раздел представя целта на фондовете REACT-EU, очертава дейностите по проекта, представя логически модел за илюстриране на неговата теория за промяната и обсъжда как проектът е имал за цел да окаже въздействие. Раздел 2 разглежда контекста на оценката, като предоставя кратка снимка на пандемията от COVID-19 в България и очертава съществуващите предизвикателства пред цифровизацията и равнопоставеността в образованието, каквито са били в началото на пандемията. Контекстният раздел също очертава някои от програмите, които се изпълняват едновременно с проекта REACT-EU. Раздел 3 очертава подхода за оценка, включително дизайна на изследването и методите за събиране на данни. В раздели 4-9 са представени основните констатации, организирани по всеки критерий за оценка и въпрос. Констатациите са организирани, като първо се обръща внимание на предоставянето на цифрови устройства, а след това на обучението, осигурено за а) учители, б) ученици и в) родители и образователни медиатори. И накрая, тези раздели се отнасят до дейностите по допълнително обучение, извършени след изменението на програмата за 2023 г. и други съответни констатации. Раздел 10 очертава научените уроци, препоръки и заключения. Приложение А съдържа пълните въпроси за оценка, критерии за преценка и илюстративни индикатори, заедно с оценка дали те са изпълнени. Приложение Б предоставя подробен преглед на бюджетните средства за дейностите по проекта и съответните разходи.

Фондовете REACT-EU

В отговор на пандемията от COVID-19 Европейската комисия (ЕК) допълни Европейските структурни и инвестиционни фондове, с цел да избегне неравномерния процес на възстановяване и да предотврати задълбочаването на различията между европейските държави-членки⁶. Средствата от REACT-EU бяха предназначени да подкрепят продължаването и разширяването на мерките за реакция и възстановяване при кризи в европейските страни. Средствата бяха разпределени през 2021 г. и 2022 г. и трябваше да бъдат изразходвани преди 31 декември 2023 г. Средствата от REACT-EU имаха за цел да дадат възможност на държавите да реагират бързо на пандемията от COVID-19 с акцент върху възстановяването от кризата, подготовката за зелени и цифрови трансформации и предотвратяването на по-нататъшни кризи. По-специално, те бяха предназначени да подкрепят страните-членки да развият и поддържат инфраструктура от различни видове (напр. човешка, социална, техническа и т.н.), с основната цел да се насърчи икономическият растеж в ЕС. Оценките на дейностите, финансирани от REACT-EU, бяха задължителни преди края на декември 2024 г.

⁵ Първата цел на проекта беше подобряване на условията за дистанционно обучение по време на пандемията от COVID-19. В по-широк план тя имаше за цел да подкрепи екосистемата на дигиталното образование в България. Този доклад използва термините *обучение от разстояние*, *дистанционно* и *онлайн обучение* взаимозаменяемо, като се отнася до метод на обучение, при който учениците и учителите са физически разделени, разчитайки предимно на цифрова технология за свързване и виртуално провеждане на класове. За разлика от това, терминът *дигитално образование* се използва за описване на по-широк образователен подход, който включва технология за подобряване и подкрепа на преподаването и ученето, както вътре, така и извън традиционната класна стая. Дигиталното образование включва широк набор от инструменти, ресурси, платформи и педагогически техники, които могат да се прилагат в различни настройки, независимо дали за лично, смесено или изцяло онлайн обучение.

⁶ Регламент (ЕС) 2020/2221 на Европейския парламент и на Съвета от 23 декември 2020 г. измени Регламент (ЕС) № 1303/2013 за въвеждане на допълнителни ресурси и договорености за подпомагане на насърчаването на възстановяването при кризи в контекста на пандемията от COVID-19 и нейните социални последици и за подготовка на екологично, цифрово и устойчиво възстановяване на икономиката (REACT-EU). Регламентът въведе нова тематична цел „Насърчаване на справянето с кризата в контекста на пандемията от COVID-19 и нейните социални последици и подготовка на зелено, цифрово и устойчиво възстановяване на икономиката“ и инвестиционен приоритет със същото заглавие.

Проект „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“.

В българската образователна система REACT-EU се използва за дейностите по процедура „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“. Основните цели на тези дейности бяха предотвратяване на прекъсвания в образователния процес и осигуряване на приобщаващо образование по време на пандемията от COVID-19 и при всякакви бъдещи кризисни ситуации. По-конкретно, дейностите са насочени към:

- Подкрепа на равния достъп до дистанционно обучение и подобряване на условията за дистанционно обучение.
- Създаване на условия за подобряване на цифровите умения на учителите за по-ефективно преподаване и учене в дистанционна и цифрова среда и насърчаване на използването на иновативни методи на преподаване и учене.
- Насърчаване на по-активното включване на родителите в дистанционното обучение с цел подпомагане на учениците да учат в семейна среда.

Инициативата REACT-EU в България е предназначена първо да отговори на възможността от продължителна пандемия чрез осигуряване на равен достъп до устройства и умения и подкрепа на участието на родителите в дистанционното обучение. Това имаше за цел да насърчи приемствеността и приобщаването в образованието по време на пандемията от COVID-19. По-широките цели обаче бяха насочени към подготовка на системата за бъдещи кризи, подобряване на екосистемата на цифровото образование по отношение на цифрова инфраструктура и подобрени практики за преподаване и учене, както и върху укрепване на справедливостта и качеството както в дистанционното, така и в цифровото образование като цяло. Дейностите имаха за цел не само да отговорят на спешните нужди, но и да изградят основа за непрекъснати подобрения в контекста на цифрово и дистанционно обучение.

Проектът първоначално е проектиран с пет основни компонента:

1. Предоставяне на цифров хардуер (лаптопи, таблети и шкафове за съхранение).
2. Обучение за ученици в дистанционно и цифрово обучение, включително за уязвими групи като ромските общности.
3. Обучения за учители и педагогически персонал по дистанционно и цифрово преподаване и учене.
4. Обучение на родители и образователни медиатори за дистанционно и цифрово обучение.
5. Поддръжка на допълнително синхронно дистанционно обучение в електронна среда.

С общ бюджет от 52 милиона евро проектът се изпълнява от февруари 2021 г. с очаквана продължителност 35 месеца (вижте Таблица 1.1). Той имаше за цел да обхване всички училища в страната с надеждата да помогне на 210 000 души да придобият умения за дистанционно обучение (Европейска комисия, 2023^[11]). Въпреки това през 2023 г. поради инвазията в Украйна - проектът беше адаптиран, за да разшири Дейност 5 и да включи Дейност 6 със следното съдържание:

- A. *Преподаване на български като чужд език*: Разработване на методики, модели и обучение за подобряване на преподаването на български език като чужд на българи, завърнали се от чужбина, пропуснали част от образованието си.
- B. *Подпомагане на социално-емоционалното обучение*: Обучение и разработване и тестване на методологии и инструменти за социално-емоционално обучение в иновативни училища⁷.
- C. *Подкрепа за деца в предучилищно образование за преодоляване на кризи*: Интензивна

⁷ В България *иновативни училища* са тези, които са официално признати от Министерството на образованието и науката за прилагане на нови методи на обучение, учебни програми или управленски практики, които подобряват образователните резултати. Тези училища се присъединяват към мрежа, посветена на напредъка в иновациите и високите постижения в съответствие с националните и образователните цели на ЕС (Министерство на образованието и науката, 2023 г. [61]).

работа с родителите за подпомагане на личностното развитие на децата в предучилищното образование, включително деца от Украйна.

Проведоха се и някои обучения относно отговорите на потенциален тероризъм или насилие в училище и други свързани теми.

Тези дейности бяха свързани с по-широката стратегическа цел на проекта за укрепване на устойчивостта на българската образователна система срещу бъдещи кризи. Фокусът на този отчет ще бъде дейности 1- 4 по-горе. Докладът обаче ще разгледа също уместността и съгласуваността на дейностите А-С и ще предостави кратки констатации относно тяхната ефективност и резултати.

Таблица 1.1. Разпределяне на средства между дейностите по проекта след изменението от март 2023 г.

Дейност	Поддейност	Отпуснати средства
Дейност 1: Закупуване на технически средства за педагогическите специалисти и учениците за осигуряване на учебния процес в условията на криза		71 233 248.50 лв.
	Лаптопи за ученици	46 779 259.15 лв.
	Таблети за ученици	2 429 272.86 лв.
	Лаптопи за учители	20 103 153.66 лв.
	Универсален шкаф за зареждане на до тридесет лаптопа и таблета	1 921 562.83 лв.
Дейност 2: Обучение на ученици, включително от уязвими групи за придобиване на умения за дистанционно обучение в електронна среда		2 800 000.00 лв.
Дейност 3: Обучение на педагогически специалисти за повишаване на квалификацията, включително преподаване/проведане на дистанционни дейности в електронна среда, както и преподаване на български език като чужд		419 100.00 лв.
Дейност 4: Обучение на образователни медиатори и родители за придобиване на умения за работа в електронна среда (включително образователни платформи, търсене на електронно съдържание и др.)		450 000.00 лв.
Дейност 5: Подкрепа за допълнително синхронно обучение, включително дистанционно в електронна среда и разработване и апробиране на методология/инструменти/модели за социално-психологическа/емоционална подкрепа		8 427 460.00 лв.
Дейност 6: Подкрепа на децата в предучилищното образование за преодоляване на кризи		11 975 198.77 лв.
Непреки разходи		6 337 395.21 лв.
Общо		101 642 402.48 лв.

Забележка: Вижте Приложение Б за подробности относно разпределението на бюджета и разходите, разбити по конкретни категории разходи.

Източник: Изпълнителна агенция „Програма за образование“ (2023 г^[2]), договор: Равен достъп до училищно образование в условията на кризи, след изменението от 2023 г

Управление на проекта

Министерството на образованието и науката бе конкретен бенефициент на безвъзмездна финансова помощ, който получи и администрира средствата. То управляваше и дейностите по проекта, като за целта беше сформиран екип за координация на централно ниво. Регионални екипи в рамките на РУО и училищни екипи управляваха проекта на регионално и училищно ниво (ИСУН, 2020^[3]).

Разпределение на ресурсите

Устройствата бяха разпределени на училищно ниво, пропорционално на броя на учениците в училището и групата за финансиране, към която принадлежи училището. Групата за финансиране на едно училище зависи от концентрацията на деца от уязвими групи в училището. Това означава, че малките училища с по-висока концентрация на ученици от уязвими групи са били снабдени с повече устройства, отколкото училища с подобен размер с по-ниска концентрация на деца от уязвими групи. В рамките на отпуснатите им средства училищата можеха да декларират броя и вида устройства, необходими за ученици и учители, и колко ученици, учители, родители и образователни медиатори ще преминават обучение (ИСУН, 2020^[3]). Училищата временно предоставяха устройства на учениците при необходимост и организираха обучения с продължителност 4 часа за ученици, 6 часа за педагогически специалисти и 2 часа за родители и

образователни медиатори. Обучението се проведе предимно присъствено в малки групи.

Изпълнението на проектните дейности трябваше да отговаря на хоризонталните принципи за:

- Устойчиво развитие
- Равни възможности и недискриминация
- Равенство между половете

Каре 1.1. дава пример за това какво включват дейностите по проекта в едно училище.

Каре 1.1. Пример за дейности по проект „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи” в едно училище

Едно основно училище получи около 30 лаптопа за ученици, 10 лаптопа за педагогически специалисти и един универсален шкаф за зареждане. При кандидатстване по проекта директорът проведе среща, за да попита родителите дали имат нужда от устройства, като по-късно 24 семейства отговориха положително. Директорът знаеше, че някои други семейства в училището също се нуждаят от устройства от предишни дискусии. В резултат на проекта тези семейства бяха временно снабдени с необходимите устройства в периодите на дистанционно обучение. От училището отбелязват, че след като са били върнати, устройствата са били съхранявани в компютърната лаборатория и са продължили да се използват редовно за часовете.

Обучението по проекта започна в началото на учебната 2022/2023 г. и за учениците се концентрира върху първокласниците. Учениците бяха обучени как да влизат, да заглушават и да използват функцията за чат на Microsoft Teams. Учителите смятаха, че въпреки че това не са сложни задачи, беше важно да се гарантира, че първокласниците могат да ги изпълняват самостоятелно. Общо 45 ученици са участвали в обучение през учебната 2022/2023 година и 35 са участвали през 2023/2024 година. Темите остават същите през двете учебни години. За учителите обучението се фокусира върху това как да работят с Teams, тъй като имаше предизвикателства с неправилни връзки към класове или връзки, изпратени до грешни ученици. Обучението беше разработено и проведено от друг учител от училището с ИТ специалност.

Преди проекта училището е работило със Scratch (език за визуално програмиране за деца) и активно полага усилия за интегриране на иновативното използване на технологиите в преподаването и ученето. Примери за това включват използване на Kahoot!, преподаване на Java и Python и ангажиране на ученици да учат други ученици и служители как да програмират. Предоставените по проекта лаптопи бяха използвани от учителите за създаване на учебни ресурси, управление на дневника на класа и представяне на материали на учениците.

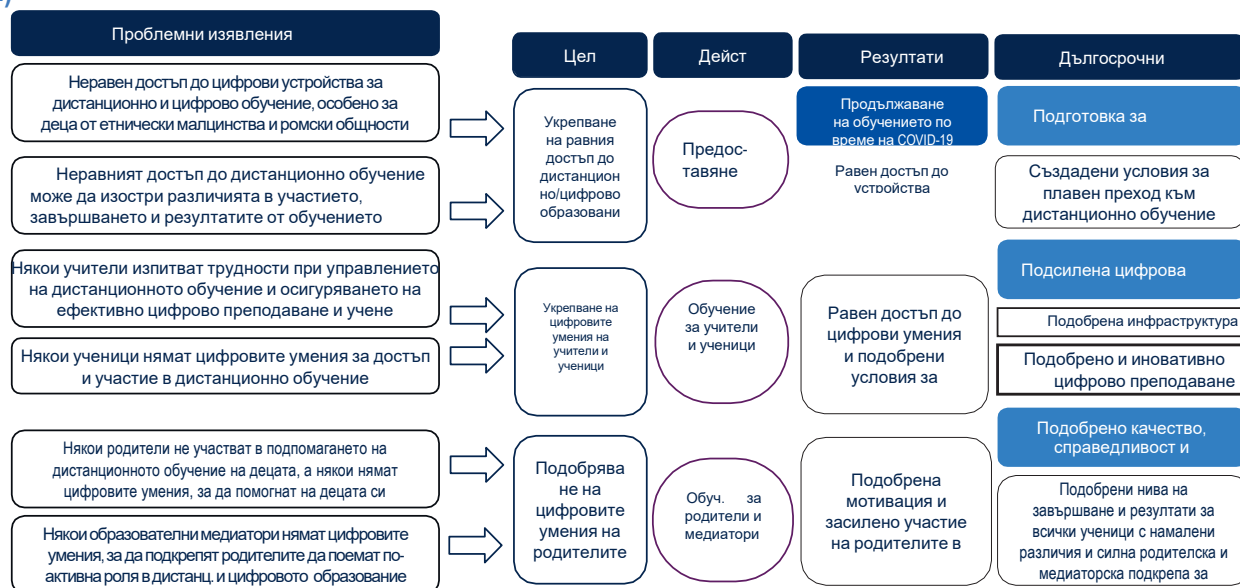
Когато сградата на училището трябваше да бъде затворена поради скорозна грипна епидемия, служителите се чувстваха уверени в способността си да продължат да ангажират учениците и нямаше значителни проблеми с участието на учениците в дистанционно обучение. Тези преживявания са показателни за училище, което вече има установен подход към цифровото обучение – както е подробно описано в констатациите по-долу, те може да не са били последователно възпроизведени другаде.

Източник: Интервюта с оценяващия екип

Теорията на проекта за промяна

Разработен в ускорена времева рамка в средата на глобална пандемия, проектът REACT-EU не разполагаше с ясна теория за промяната. Въпреки това йерархията на целите беше относително ясна и е изложена по-долу в една реконструирана теория за промяната.

Фигура 1.1. Реконструирана теория на промяната за дейностите „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ (както е първоначално замислено преди изменението от 2023 г.)



Източник: Разработено от ОИСП след прочитане на програмната документация: Изпълнителна агенция „Програма за образование“ (2023 г^[4]), *Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ 2014-2020 г.*

Този логически модел подчертава, че основната цел на проекта е да се осигури равен достъп до устройства и умения, да се противодейства на риска от отпадане в ситуация на дистанционно обучение и да се насърчи по-голямото участие на родителите в дистанционното обучение, като по този начин се подкрепя продължаващото обучение по време на COVID-19. За постигането на това той също имаше за цел да създаде по-широко въздействие чрез подготовка на образователната система на България за плавен преход към дистанционно обучение при бъдещи кризи и укрепване на цифровата екосистема като цяло, подобряване както на цифровата инфраструктура, така и на цифровото преподаване и учене. Въпреки че не са представени тук, обучителните дейности на проекта след изменението от 2023 г. също имаха за цел да помогнат за реагиране на криза и подготовка за бъдеща криза. Крайната и по-отдалечена цел на такива действия беше да се подпомогне качеството, равнопоставеността и включването в дистанционното и цифровото образование, което предполага подобрени нива на завършване и резултати за всички ученици, с намалени различия. Разбирането на последователността от цели и предвидената причинно-следствена верига – или теория на промяната – в основата им е от съществено значение за оценката на ефективността и цялостното въздействие на проекта.

Теорията за промяната се основава на няколко предположения, включително:

- Осигуряването на целеви допълнителен хардуер ще осигури равен достъп до дистанционно обучение.
- Осигуряването на обучение ще подобри цифровите умения на ученици, учители, родители и образователни медиатори и ще подобри условията за дистанционно обучение и обучение от разстояние.
- Осигуряването на обучение за цифрови умения на родители и образователни медиатори ще насърчи мотивацията на родителите да участват активно в дистанционното обучение на децата си и ще засили способността на образователните медиатори да ангажират родителите в уязвими общности.
- Подобрените умения ще подпомогнат по-ефективното участие в дистанционно обучение от ученици, учители, родители и образователни медиатори.

В основата на тези предположения беше идеята, че в крайна сметка:

- Увеличаването на достъпа до цифров хардуер и умения ще доведе до повишена готовност на системата за реагиране при бъдещи кризи (и ще даде възможност на всички ученици да бъдат включени в дистанционно обучение в случай на бъдещо затваряне на училища).

- Увеличаването на достъпа до цифров хардуер и умения ще укрепи екосистемата на цифровото образование по отношение на инфраструктура, умения и цифрови практики за преподаване и учене.
- Подобряването на цифровите умения на учителите ще доведе до по-ефективно преподаване във виртуална среда и ще насърчи използването на иновативни методи на преподаване и учене.
- По-иновативните методи на преподаване и учене и повишеното участие на родителите ще задържат уязвимите ученици ангажирани в образованието, ще намалят отпадането и ще увеличат справедливостта в системата.

Предвидената причинно-следствена верига се съсредоточава върху предоставянето на устройства и повишаването на уменията на образователните участници. Въпреки това, имаше по-малко внимание на това как равният достъп и подобрените умения ще се превърнат в подобрени практики, като например по-голямо участие на родителите, по-ефективно цифрово преподаване и учене и в крайна сметка подобрена справедливост и резултати на учениците. Заключителният раздел на тази оценка разглежда критично дали теорията за промяната и нейните предположения се поддържат на практика и идентифицира ключови поуки, които да информират бъдещите политики в България.

2 Контекстът на оценката

Не е възможно да се разберат резултатите от дейностите „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ без известно познаване на фона, в който са се състояли. Този фон помага да се обясни не само естеството на дейностите, но и как ключовите участници в България реагираха на тях. Следователно този раздел предоставя моментна снимка на контекста на проекта, като се фокусира върху пандемията от COVID-19 в България, състоянието на цифровизацията и равнопоставеността в образованието в началото на проекта, както и подробности за други свързани дейности, които са се извършвали по времето, когато проектът беше замислен и реализиран.

Пандемията от Covid-19 в България

Дейностите „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ бяха отговор на изключителните трудности, поставени от пандемията COVID-19 за образованието по света. В България училищните сгради бяха затворени, а обучението се провеждаше цифрово от 13 март до юни 2020 г. по време на първата вълна на пандемията от COVID-19. В следващите вълни през 2021 г. и 2022 г. училищата внедриха комбинация от присъствено и дистанционно обучение в зависимост от преобладаващите условия на COVID-19 и действащите разпоредби за социално дистанциране. В предучилищните групи и началните училища се даде приоритет на присъственото обучение, където е възможно. В средните училища беше възприета ротационна система на присъствено и дистанционно обучение, като учениците от 6 и 9 клас прекарваха повече време от останалите класове в дистанционно обучение. Цикълът от 2022 г. на Програмата на ОИСР за международно оценяване на учениците (PISA) разкри, че средно 46% от българските ученици са преживели затваряне на училища за повече от три месеца поради COVID-19, подобно на страните в ОИСР (51%) (ОИСР, 2023^[5]). Пандемичните условия постепенно се подобриха през 2021 г. и около февруари 2022 г., затварянето на училища или часове беше сравнително рядко явление в България. Дейностите, обхванати от тази оценка, са проектирани през 2020 г., период, все още белязан от широко затваряне на училища и дистанционно обучение. Те бяха въведени от февруари 2021 г. нататък в период, в който присъственото обучение все повече се превръщаше в норма.

Цифровото образование в България преди и в ранния период на пандемия

Пандемията ускори навлизането на цифрови инструменти и платформи в българското образование, но цифровизацията в образованието се развиваше в България още преди кризата. Усилията преди пандемията за подобряване на цифровото образование бяха подкрепени от финансирани от ЕС проекти и национални програми, насочени към повишаване на цифровите компетентности както на учители, така и на ученици, надграждане на цифровата инфраструктура на училищата и укрепване на сътрудничеството между ИТ сектора и професионалните училища. Например през 2018 г. кодирането беше въведено в трети клас, а часовете, фокусирани върху ИКТ, се разшириха в гимназиите. Някои от тези усилия се фокусираха върху преподаването на специфични ИТ умения, вместо върху използването на цифрови инструменти в подкрепа на образователните практики като цяло. Въпреки това до 2018 г. съотношението на училищните компютри, достъпни за 15-годишните за образователни цели, беше 0,7, сравнимо със средното за ОИСР от 0,8 (ОИСР, 2023^[5]). Въпреки че цифровизацията напредваше, все още имаше нужда от развитие на цифрова педагогика, за да направи цифровото обучение по-въздействащо.

Когато пандемията удари, българските училища бяха сравнително добре подготвени за дистанционно обучение. Според индекса на PISA 2022 за подготовката на училищата за дистанционно обучение преди пандемията, българските училища са били по-добре подготвени от тези в много други страни, като са отбелязали 0,4 в сравнение със средната стойност за ОИСР от 0,1 (ОИСР, 2023^[5]). Например 37% от учениците са били в училища, където директорите съобщават, че персоналът е бил обучен да използва инструменти за видео комуникация преди пандемията, което е по-високо от средното за ОИСР от 21%. Съществуват обаче и някои различия в подготовката на училищата в българската училищна система. Например, градските училища бяха по-добре оборудвани за цифрово обучение, с резултат от 0,6 в сравнение с 0,2 в селските райони (ОИСР, 2023^[5]). Тези неравенства имаха потенциала да ограничат ефективността на дистанционното обучение за ученици в по-слабо свързани региони. Освен това широко разпространеното преминаване към дистанционно обучение в резултат на пандемията повиши значението на съществуващите предизвикателства пред цифровото образование, като осигуряване на достъп и приобщаване на уязвими и маргинализирани групи, включително ромски общности, и създаване на ангажиращи и интерактивни учебни преживявания.

Равенство в образованието в България преди и в ранния период на пандемия

Когато училищата бяха затворени по време на пандемията, нараснаха опасенията, че преминаването към дистанционно обучение може да изостри съществуващите предизвикателства, свързани с равенството, особено свързани с различията в участието на родителите, процентите на участие и завършване и резултатите на учениците, особено за ученици в неравностойно положение и маргинализирани общности, като ромите. Тези предизвикателства често се усилват от географските неравенства, като учениците в по-малките училища и селските райони са изправени пред допълнителни бариери за достъп и ресурси в сравнение с техните градски връстници.

Участие на родителите

Участието на семейството в ученето на децата често се счита за решаващ елемент за успеха на децата в училище. В много образователни системи политиката се фокусира върху подкрепата за участието на родителите, особено сред учениците в неравностойно положение или тези, изложени на риск от отпадане (Weiss et al., 2009^[6]). България не е изключение и през 2018 г. PISA установи, че около 38% от родителите са поели инициативата да обсъдят напредъка на детето си с учител, докато 51% са го направили по искане на учителя — и двете са малко под средните стойности за ОИСР (41% и 58%) (ОИСР, 2019 г.^[7]). Имаше обаче разлика от 19 процентни пункта между училищата в облагодетелствано положение (27%) и училищата в неравностойно положение (45%) за дискусии, инициирани от родителите (ОИСР, 2019^[7]). Родителската подкрепа за ученето стана по-важна по време на пандемията, тъй като учениците учеха у дома. По този начин несъответствията в участието на родителите, повлияни от фактори като социално-икономически статус, достъп до технологии и умения и образователен произход на родителите, рискуваха допълнително да засилят съществуващите образователни неравенства и да изложат

учениците в неравностойно положение на още по-голям риск от изоставане. Именно в този контекст проектът имаше за цел да насърчи равния достъп до продължаващо учене чрез, наред с други инициативи, повишаване на мотивацията на родителите и цифровите умения за по-добра подкрепа на дистанционното обучение на децата им.

Нива на участие и завършване

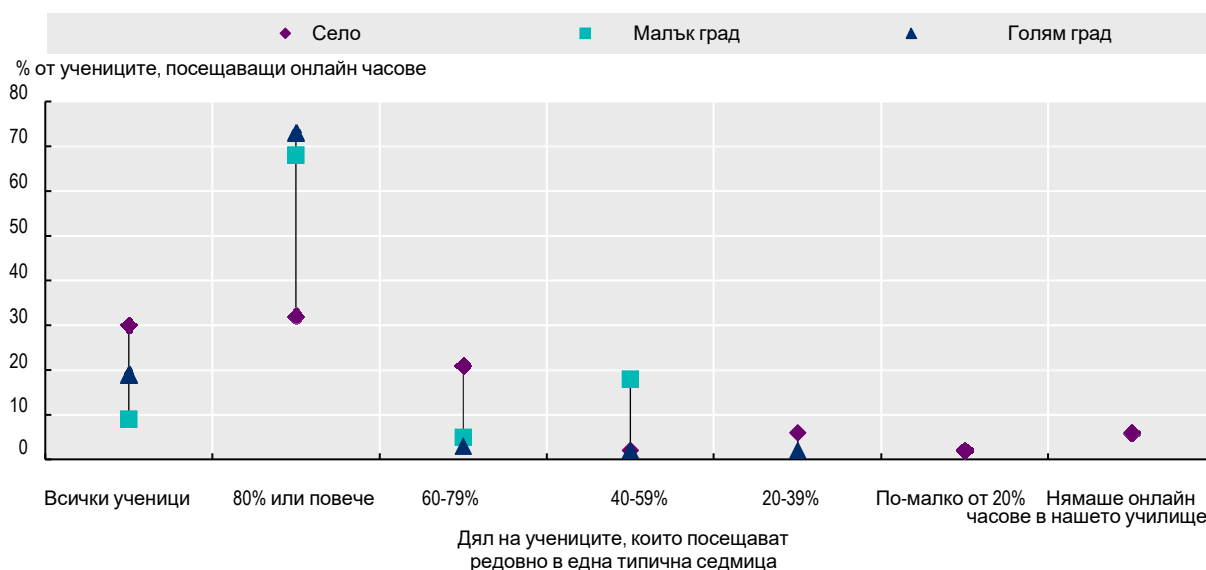
Ниските и неравномерни проценти на участие и завършване исторически са били основен проблем за равенството в България. Между 2010 г. и 2018 г. делът на преждевременно напусналите е стабилен на около 13-14%. Като цяло това се подобри по време на пандемията. България регистрира спад на преждевременно напусналите училище от 12,8% през 2020 г. на 9,3% през 2023 г., което го свежда под средното за ЕС ниво от 9,5% (Евростат, 2024 г.^[8]). Въпреки това, регионалните различия в процентите на отпадане продължават. Например Югоизточният регион, дом на голямо ромско население, регистрира най-висок процент на отпаднали в страната от 21,4% през 2021 г., въпреки лекия общ спад (Eurostat, 2024^[8]). За разлика от тях столичният район на София поддържа най-нисък процент на отпадане от 8,5%.

През първата година от пандемията, когато проектът беше замислен, данните разкриват някои тревожни признаци, че дистанционното обучение може да увеличи различията в степента на участие в училищата между различните групи ученици. В България се наблюдава увеличение на отсъствията от средно 7,4 неизвинени отсъствия през 2020 г. до 12,5 през 2021 г. (Министерство на образованието и науката, 2021^[9]). В PISA 2022 България имаше един от най-високите проценти на дългосрочно отсъствие (11,7%) в страните от ОИСР (7,6%) и ЕС (7,4%) (ОИСР, 2023^[5]). Това беше неравномерно разпределено, като учениците в училища в неравностойно положение са значително по-склонни да отсъстват дълго време - разлика от 16 процентни пункта в сравнение с техните връстници. Проучване от 2021 г. на Института за изследване на образованието също подчерта тази разлика: ежедневното участие в клас е 29% за деца на родители с по-ниско от основно образование, 55% за тези с родители, завършили основно образование, и 82% за деца, чиито родители имат висше образование (IRE, 2021^[10]). Посещаемостта на часовете също варира между селските и градските райони, като 14% от учениците в селата посещават своите онлайн уроци по-малко от половината от времето, в сравнение със само 2% в големите градове (вижте Фигура 2.1

Между 2020 г. и 2021 г. ангажираността е намаляла във всички ученически групи. Учениците, говорещи ромски език обаче са по-малко ангажирани от турските и българските си връстници, с над 10% разлика в когнитивната ангажираност (напр. активно участие в ученето, напр. чрез задаване на въпроси) и повече от 15% в поведенческата ангажираност (напр. посещават редовно часовете, изпълняват задачи) (Министерство на образованието и науката, 2021^[9]).

Фигура 2.1. Учениците в селските райони са участвали в онлайн уроци по-рядко от тези в градските райони, като някои ученици в селата изобщо не са имали онлайн уроци

% на учениците, посещаващи редовно онлайн уроци в типична учебна седмица през последните три месеца на 2020-2021 учебна година (въз основа на оценката на директорите)



Източник: Министерство на образованието и науката (2021 г^[9]), *Дистанционно обучение в електронна среда 2020-2021: Последници и поглед напред*

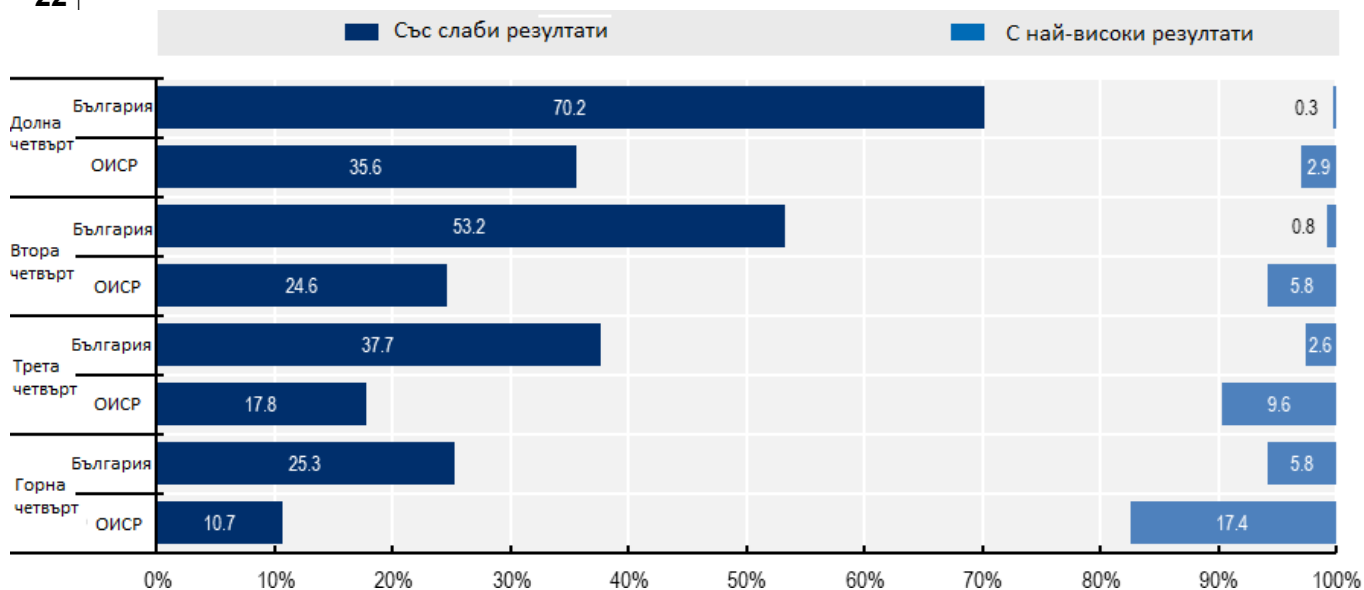
Резултати на учениците

Притесненията относно неравномерното участие и нивата на завършване съществуват в по-широк контекст на като цяло ниски и неравномерни резултати в България. Преди пандемията PISA 2018 показва, че българските ученици имат резултати под средните за ОИСР по четене, математика и природни науки със значителни образователни различия между подгрупите (ОИСР, 2019^[11]). Имаше разлика от 74 точки в резултатите за четене между носителите на езика и тези, за които българския не е майчин – най-голямата в ЕС. Налице бяха и социално-икономически различия, като учениците в облагодетелствано положение превъзхождаха връстниците си в неравностойно положение със 106 точки в четенето, което е повече от средното за ОИСР от 89 точки (ОИСР, 2019^[11]).

Неуспехите по основните предмети са били два пъти по-високи от средните за Европа (47,1% по четене, 44,4% по математика и 46,5% по природни науки), достигайки 70% сред учениците в неравностойно положение (ОИСР, 2019^[11]). Само 6% от облагодетелстваните ученици са били най-добри в четенето, в сравнение с почти никакви сред учениците в неравностойно положение (вижте Фигура 2.2). Подобни различия съществуват в математиката и науката, където социално-икономическият статус обяснява съответно 14% и 16% от вариациите в представянето. България има за цел да намали дела на слабите ученици до 25% до 2030 г. Тези предизвикателства в българската образователна система налагат още по-решително да се гарантира, че свързаното с пандемията дистанционно обучение не задълбочава съществуващите неравенства.

Фигура 2.2. В PISA 2018 България има около два пъти повече хора с ниски резултати в четенето в сравнение със страните от ОИСР във всички групи по социално-икономически статус

Дял на учениците, които са получили резултат под ниво на владееене на ниво 2 или ниво 5 и по-високо в четенето, по национални тримесечия на индекса на PISA за икономически, социален и културен статус (ESCS)



Забележка: Слабите резултати се отнасят за ученици, които имат резултат под ниво 2 в PISA, докато най-добрите се отнасят за ученици, които имат резултат от ниво 5 или по-високо. Моля, обърнете внимание, че тези различия са се увеличили в PISA 2022, като 77,6% от учениците в най-долната четвърт на ESCS са постигнали резултат под ниво 2 в България.

Източник: ОИСР (2019 г^[11]), база данни PISA 2018, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Свързани програми и стратегии за цифрово и приобщаващо образование

В българската образователна система се изпълняваха едновременно няколко свързани проекта, програми и стратегии за цифрово и приобщаващо образование. Най-вече проектът „Образование за утрешния ден“ (BG05M2OP001-2.012), стартирал през 2019 г. с бюджет от 1,03 милиона лева и съфинансиран от Европейските структурни и инвестиционни фондове, целящ да модернизира образователната система на България чрез интегриране на цифрови технологии. Основен компонент на проекта беше разработването на цифрова платформа, Digital Backpack (дигитална раница), предназначена да улесни онлайн срещи и интерактивни часове. Инициативата също така въведе електронни идентификационни номера за учениците, позволяващи както на ученици, така и на родители да имат достъп до образователни ресурси и да наблюдават напредъка, с цел подобряване на ангажираността у дома и в училище. Професионалното обучение за учители беше друг ключов аспект, като 7 000 учители преминаха обучение по основна компютърна грамотност, 8 000 в специализирано обучение по ИКТ и 18 000 получиха обширно обучение за използването на дигиталната раница. Проектът REACT-EU беше предназначен да надгради проект „Образование за утрешния ден“.

Други свързани инициативи

По време на периода на пандемията информационните технологии (ИТ) (които постепенно бяха заменени от компютърно моделиране) станаха задължителни в прогимназиалните училища и беше въведено национално външно оценяване за измерване на придобиването на ИТ компетентности (Европейска комисия, 2023^[11]).

Националната програма „Цифрова България 2025“ предоставя рамка за модернизиране на образованието чрез предоставяне на цифрово оборудване (Европейска комисия, 2023^[11]). Други инициативи за цифрово образование, които се провеждаха по време на проекта, са описани по-долу в Таблица 2.1

Таблица 2.1. Преглед на инициативите за цифрово образование по време на пандемията (2020 – 2023 г.)

Тип инициатива	Година	Проект/инструмент за финансиране	Описание
Осигуряване на оборудване	септември 2020 г	14 млн. лв., съобразени с Националната програма „Информационни и комуникационни технологии (ИКТ)“	Закупуване на 16 000 лаптопа
	декември 2020 г	Допълнителни 6 млн. лв. по Национална програма „Информационни и комуникационни технологии (ИКТ)“	Закупуване на 5 000 устройства, включително 2 000 преносими компютъра и 3 000 таблета
	2021	По Национална програма „Повишаване на компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“	Създадена е Виртуална библиотека с над 250 000 посещения, предлагаща безплатен достъп до 60 мултимедийни интерактивни презентации, 32 видео лекции, 6 инструкции и други материали.
	2022	По проект „Образование за утрешния ден“ на Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014-2020“, съфинансирана от Европейските структурни и инвестиционни фондове.	Закупуване и доставка на 2000 интерактивни дисплея за училища, 2000 лаптопа и 500 преносими точки за достъп My Fi
Разработване на софтуерни решения за електронно обучение	април 2022 г	„Платформа за дигитална раница“ по проект „Образование за утрешния ден“ на оперативна Програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014-2020“, съфинансирана от Европейските структурни фондове.	Създаване на национална облачна ИКТ инфраструктура за електронно обучение, позволяваща на учителите да създават цифрово учебно съдържание, като уроци, упражнения или тестове, като използват различни електронни ресурси.
Обучения	2021	По Национална програма „Повишаване на компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“	Обучение на повече от 400 преподаватели от държавни висши учебни заведения, участващи в обучението на учители, преминаха обучение по иновативни технологии, с акцент върху цифровите компетенции.
	2021	По Национална програма „Дигитална квалификация“	Обучения на учители от системата на средното образование - над 700 учители; представители на бизнеса, желаещи да станат учители в средни училища – 25 кандидата; академични преподаватели – над 1 000 кандидати
	2022/2023 учебна година	По проект „Образование за утрешния ден“ на Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014-2020“, съфинансирана от Европейските структурни фондове.	6 200 учители ще бъдат обучени как да използват облачната ИКТ инфраструктура и още 12 000 как да работят с платформата
	2022/2023 учебна година	„Платформа за дигитална раница“ по проект „Образование за утрешния ден“ на Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014-2020“, съфинансирана от Европейските структурни фондове.	Над 7 000 педагогически специалисти са преминали обучение по ИКТ

Източник: Съставено от автори

3 **Подход за оценка**

Този раздел обяснява как ОИСР е подхождала към тази оценка. Започва с очертаване на начина, по който методологията се информира от реалистична парадигма за оценка, преди да обсъди критериите за оценка, въпросите, дизайна на изследването и методите за събиране на данни, включително дизайна и анализа на извадката. Разделът завършва с ограниченията на изследователския дизайн и как те са смекчени.

Реалистична оценка

Тази оценка използва реалистичен или теоретичен подход. Реалистичната оценка надхвърля **Ограничена употреба**

простото оценяване дали проектите или дейностите са ефективни; тя се стреми също да разбере защо и как проектите са довели до наблюдаваните резултати. Реалистичният подход се основава на предпоставката, че резултатите са причинени не само от естеството на дейността, но и от отговора на участниците на възможностите и ограниченията, предоставени от дейността и от цялостната среда за изпълнение (HM Treasury, 2020^[12]). Програмните дейности и резултати не се случват във вакуум; контекстът, културата и наборът от условия, които преживяват действащите лица, са ключови за оформянето на тяхната реакция. Следователно реалистичната оценка има за цел да разбере „какво работи при какви обстоятелства и за кого?“ (Поусън и Тили, 1997^[13]). Това е особено полезно при сложни политически пейзажи или когато дейностите се изпълняват с течение на времето в променящ се контекст, какъвто беше случаят с тези дейности в резултат на пандемията от COVID-19.

Ето защо този доклад разглежда степента, в която въздействието на дейностите на REACT-EU е било оформено от по-широката цифрова образователна среда, включително цифрова инфраструктура и нива на цифрови умения на учители, ученици, родители и образователни медиатори. Това се информира от скорошна работа на ОИСР в областта, която очертава осем благоприятни фактора, които позволяват цифровите технологии да се използват ефективно в образователните системи:

1. Стратегическа визия
2. Адаптиране на педагогически подходи, учебни програми и оценяване
3. Управление, насоки и регулиране на цифрово образование
4. Финансиране и обществени поръчки за цифрово образование
5. Инфраструктура и иновации за цифрово образование
6. Изграждане на капацитет за цифрово образование
7. Политики за човешки ресурси за цифрово образование
8. Ефективен мониторинг и оценка

Тези измерения се използват в анализа, за да обяснят констатациите относно ефективността, резултатите и въздействието.

Критерии за оценка

Този доклад използва петте стандартни критерия, посочени в Насоките на Европейската комисия за по-добро регулиране (Европейска комисия, 2021 г.^[14]):

Уместност: Този критерий разглежда дали дейностите на REACT-EU отговарят на ясни нужди и приоритети в българската система и дали са насочени към най-значимите потребности, свързани с равен достъп до училищно образование по време на криза.

Ефективност: Този критерий ще изследва колко успешен е бил проектът REACT-EU при постигането на целите му

Въздействие: Този критерий ще разгледа колко успешно проектът е постигнал желаните резултати и каква е разликата, която дейностите са направили за преподаването и ученето в България.

Ефикасност: Този критерий ще разгледа връзката между генерираните промени и ресурсите, използвани от проекта.

Съгласуваност: Този критерий ще позволи изследване на това колко добре дейностите по проекта работят заедно (вътрешна съгласуваност) и във връзка с други политики, практики, дейности и стратегии за образование и умения в България и Европа (външна съгласуваност). Той ще разгледа взаимодействието и взаимното допълване, както и ще провери за дублиране и несъответствия.

Добавена стойност за ЕС: Този критерий ще прецени дали проектът е въвел промени, които не биха били възможни без европейската намеса.

Докладът също така ще разгледа:

Устойчивост: вероятността ефектите да продължат след периода на изпълнение и факторите, които могат да подпомогнат/възпрепятстват устойчивостта.

Въпроси за оценка

Договорените въпроси за оценка са:

1. До каква степен беше ключова необходимост и приоритет а) укрепването на **равния достъп** към цифрови **устройства** и б) предлагането на **обучение** върху основните цифрови умения на учители, ученици и родители и образователни медиатори през съответния период от време? (Критерий за оценка: уместност)
2. До каква степен дейностите постигнаха целта си за **подобряване на (равния) достъп до дистанционно и цифрово обучение**, включително за маргинализирани общности като ромите, както и в различни социално-икономически и полови групи и географски местоположения? До каква степен дейностите насърчиха **по-активното участие на родителите** от различни групи? До каква степен обучителните дейности, въведени след изменението на първоначалната програма, постигнаха своите цели? (Критерий за оценка: ефективност)
3. До каква степен дейностите подпомогнаха **подобренията в преподаването и ученето** в България по време на пандемията и възстановителния период? По-специално, до каква степен са засилили **цифровите умения** на учители и ученици и използването на по-ефективни и иновативни цифрови методи на преподаване и учене? (Критерий за оценка: въздействие)
4. До каква степен снабдяването, разпространението и внедряването на цифров хардуер и предоставянето на обучение е управлявано ефективно, за да бъде **справедливо, прозрачно и ефикасно**? (Критерий за оценка: ефикасност)
5. До каква степен **дейностите бяха част от стратегически, координиран и последователен подход** към интегрирането на цифровите технологии в образованието в България, **и в съответствие с целите на ЕС**? (Критерий за оценка: съгласуваност)
6. До каква степен предоставянето на цифров хардуер и обучение подпомогнаха **устойчиви подобрения** към цифрово и дистанционно образование и повишаване на капацитета на българската образователна система **да реагира** за бъдещи кризи? (Критерий за оценка: Устойчивост, добавена стойност от ЕС, въздействие)

Вижте Приложение А за повече информация относно всеки от тези въпроси и свързаните с тях критерии за преценка и илюстративни индикатори.

Въпреки че проектът имаше за цел да постигне положителни ефекти за всички учащи от различни социално-демографски групи, в доклада се обръща специално внимание на оценката на подкрепата, предлагана на тези от маргинализираните общности, като роми.

Изследователски дизайн и методи за събиране на данни

Изследванията за тази оценка са използвали смесен метод и многостранен подход. Събирането на данни включва документално проучване и обширен преглед на национални и международни сравнителни доказателства, посещение за установяване на факти в България през март 2024 г., интервюта с 18 ключови заинтересовани страни, включително неправителствени организации, социални партньори и представители на министерства и правителствени агенции. Две онлайн интервюта, посещения на терен в четири училища (две основни, едно професионално училище и едно средно училище) в три области – София град, София област и Пазарджик. Тези посещения включваха срещи с четирима директори и осем фокус групи с приблизително 25 учители, 20 родители и 20 ученици. ОИСП също анкетира четири групи заинтересовани страни: директори, учители, ученици и 44 представители от всички 28 РУО. Данните от проучването бяха събрани с

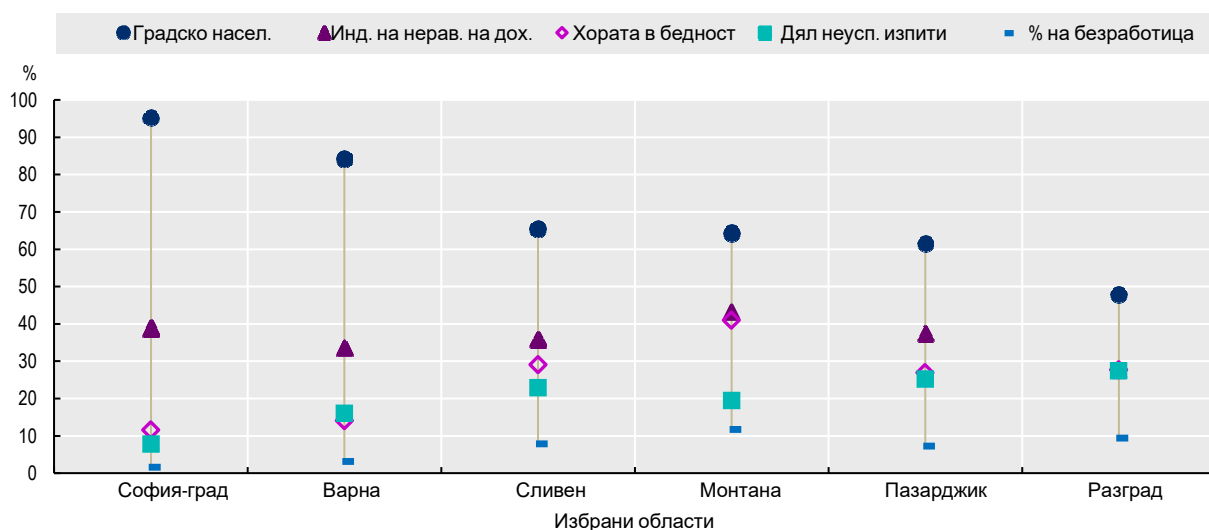
Формиране на извадка

За събирането на качествени данни беше използвана целенасочена извадка за идентифициране на лица, организации и органи с подходящ опит и познания за изследователските въпроси. Този метод избира участници въз основа на специфични характеристики, за да гарантира, че предоставят ценни перспективи и информация. Например изследователският екип се опита да разговаря с онези, които участваха активно в проектирането и управлението на дейностите, както и с редица директори, учители, ученици и родители, които участваха в дейностите. Социалните партньори и НПО, които представляват или работят с учители и етнически общности, също бяха включени. Училищните посещения бяха избрани така, че да включват различни видове училища, образователни нива, области, размери и концентрации на уязвими групи.

За събирането на количествени данни ОИСП използва квотна извадка, за да гарантира, че са събрани висококачествени данни от редица географски райони и етнически общности. Квотната извадка е метод за извадка без вероятност, при която съвкупността се разделя на специфични подгрупи или „квоти“ (напр. по област, възраст, пол и т.н.) и участниците се избират от всяка подгрупа докато предварително зададена квота за всяка група бъде изпълнена (Taherdoost, 2016^[15]). За оценъчното проучване е избрана по една област от всеки от шестте географски региона на България за включване в извадката – Монтана, Разград, Варна, София град, Пазарджик и Сливен.

Изборът на региони се ръководи от целите на проекта REACT-EU. Тъй като проектът имаше за цел да се справи с образователните различия и да насърчи равенството в различни контексти, така и проучването имаше за цел да събере информация от различни контексти в България. Процесът на подбор се опита да обхване области с различни нива на бедност, неравенство в доходите, нива на урбанизация, нива на безработица, образователни резултати и етнически състав (вижте Фигура 3.1). Всеки избран район отразява различна комбинация от тези фактори, което позволява наблюдения както в градски, така и в селски райони, както и в райони с различни икономически предизвикателства и образователни резултати.

Фигура 3.1. Социално-икономически, образователни и демографски характеристики на избраните области



Забележка: Областите са подредени в низходящ ред за дял на градското население.

Индикаторите включват: 1. Дял на градското население, 2022 г.; 2. Коефициент на Джини на неравенство в доходите през 2022 г.; 3. Коефициент на безработица на населението на възраст 14-64 г. (средногодишно); 4. Дял (%) на невзетите държавни зрелостни изпити, 2023 г.; 5. Коефициентът на Джини на неравенството в доходите през 2022 г.

Източник: Институт за пазарна икономика (2023 ^[16]), *регионални профили: Индикатори за развитие*, <https://www.regionalprofiles.bg/bg/#map>

Училищните квоти за всяка област се основават на дела от общия брой училища във всеки регион. Този подход гарантира, че представителството на всеки район в проучването съответства на значението му в региона по отношение на броя на училищата. Училищата във всеки регион бяха избрани на случаен принцип. За да се отчете предполагаем процент на отговор от 50%, анкетата беше изпратена до два пъти повече училища, отколкото е необходимо за постигане на квотата. В случая повече от 50% от училищата отговориха и така повечето училищни квоти бяха надвишени. Тъй като директорите поканиха учители и ученици да участват, информация за точния процент на отговорили за тези групи не е налична. Въпреки това, в региони, където квотите са надвишени или не са изпълнени, отговорите са коригирани (или „претеглени“) с помощта на коефициенти, базирани на съотношението на определената квота към действителния брой получени отговори. Това гарантира, че районите са представени по подходящ начин в цялостния анализ и предотвратява изкривяването на резултатите от свръхпредставените райони. Вижте Таблица 3.1 за разбивка на целите на квотите и действителните отговори.

Таблица 3.1. Извадка за всяка област

Регион	Област	Общ брой училища	Училищни/директорски квоти	Брой отговори от училища/директори	Квоти за учители (x5)	Брой отговори от учители	Ученически квоти (x10)	Брой отговори от ученици
Северозападен	Монтана	59	12	23	60	117	120	225
Северен централен	Разград	56	11	14	55	45	110	66
Североизточен	Варна	127	26	34	130	137	260	205
Югозападен	София-град	287	58	57	290	189	580	149
Южен централен	Пазарджик	111	22	22	110	123	220	211
Югоизточен	Сливен	68	14	28	70	137	140	259
Общо		708	143	178	715	748	1430	1 115

Във всяко училище директорите бяха помолени да изберат петима учители и десет ученици, които да попълнят анкетата (пет момичета и пет момчета в 6-ти клас или по-горен и от поне два различни класа). При възможност четирима от учениците от всяко училище (две момичета и две момчета) говореха вкъщи на език, различен от български. От 1115 ученици, участвали в проучването, 662 съобщават, че говорят български у дома, 309 говорят ромски, 130 говорят турски, а 14 са посочили, че говорят език, различен от посочените варианти. Тъй като училищата не са идентифицирани в проучването, налични са цифри за общия брой участници само по област и подгрупа, а не по училище.

Данните от проучването също бяха претеглени, като се използваша данни за населението от Министерството на образованието и науката и Националния статистически институт на България, за да се гарантира, че данните не са неволно изкривени от свръхпредставяне на определени групи. Претеглянето беше приложено към демографски променливи като възраст, пол и география, където бяха идентифицирани дисбаланси. Тежестта не беше приложена за езика, говорен у дома⁸, тъй като в извадката умишлено беше свръхпредставена групата на тези от етнически малцинствен произход, за да се даде възможност на достатъчно големи подгрупи за смислен анализ на възприятията на малцинствени групи, като роми. Освен това данните за етническата принадлежност на ученическата популация обикновено се отчитат от самите ученици и не се събират от Министерството на образованието и науката. Теглата бяха изчислени чрез определяне на съотношението на референтната стойност на населението към съотношението на извадката за всяка демографска група. Претеглянето позволи на слабо представените групи в извадката да се даде по-голяма тежест в анализа, докато свръхпредставените групи получиха по-малко. Тази корекция имаше за цел да увеличи валидността на констатациите в целевата популация.

Като цяло използваните извадкови техники не са предназначени да достигнат до представителна извадка, въпреки че делът на училищата от всяка област е равен на разпределението на училищата в регионите на България. Вместо това те са предназначени да гарантират, че данните предоставят фокус върху ключовите перспективи, важни за въпросите за оценка (напр. от всеки от географските региони на България и от етническите общности. Следователно резултатите от проучването не трябва да се обобщават за цялото население на България.

Анализ

За количествен анализ на данни бяха използвани прости методи като описателна статистика и кръстосана таблица, за да се идентифицират ключови модели, свързани с фокусните области на оценката. Тези подходи приоритизират подчертаването на тенденциите и връзките в рамките на данните и улавят приликите и разликите в опита на участниците, вместо да се стремят към изводи за цялото население. За качествени данни отново беше приложен тематичен анализ, за да се идентифицират модели и вариации и да се даде възможност за по-подробно изследване на различни гледни точки. Констатациите от качествения анализ бяха съпоставени с данни от ad hoc проучването за оценка и прегледани спрямо национални и международни набори от данни, за да се осигури контекст и да се осигури последователност в различните източници на информация. Данните бяха рутинно дезагрегирани в широк набор от подгрупи, включително по етническо малцинство, пол, регион и тип училище, за да се идентифицират всякакви разлики в самоотчитаните мерки, които биха могли да показват различни възгледи.

Ограничения

Този доклад за оценка използва значителните национални и международни данни, с които разполага ОИСР. Той се основава и на малка непредставителна извадка от български училища, подбрани чрез квотна извадка. Докато квотата осигурява включването на ключови демографски групи, тя не използва случаен подбор (освен в този случай за попълване на училищни квоти). Неслучайният подбор ограничава възможността за обобщаване на констатациите за цялата

⁸ В този доклад езикът, говорен у дома, се използва като косвен показател за етническите малцинствени групи.

популация и за изследване на вариациите в рамките на регионите. Изборът на учители и ученици от директорите също може да е внесъл пристрастия в констатациите. Например директорите може да са избрали учители и ученици въз основа на тяхната мотивация, академично представяне или наличност. Това може да доведе до извадка, която е свръхпредставена за определени групи и недостатъчно за други. Такива отклонения правят по-трудно да се гарантира, че претеглените корекции отразяват точно мнението на по-голяма част от населението.

Освен това в анкетата за оценка участниците бяха помолени- някои от които са ученици - да си припомнят какво се е случило преди три до четири години. Точността на самоотчетените данни за припомняне е присъщо предизвикателство. Проучването не уточнява, че участващите учители и ученици трябва да са били в училище по време на пандемията. В резултат на това някои учители може да са се позовали на опит от други училища, когато са попълвали анкетата. Освен това има и предизвикателства около разпределянето на резултатите. Имаше няколко програми, предоставящи устройства и обучение по време на проекта REACT-EU и има възможност някои респонденти, особено ученици, да не са знаели коя програма е предоставила ресурсите, които са получили, въпреки че обхватът е обяснен във въведението на проучването. И накрая, въпреки че ОИСР проведе четири фокус групи с родители, те не бяха анкетиран директно. Част от информацията за цифровите умения на родителите и въздействието на обучението на родителите идва от възприятията на директори, учители и ученици.

Изследването обхваща множество източници на данни, за да смекчи всички ограничения, свързани с отделните източници на данни, и да осигури по-цялостно разбиране на различни контексти. Качествените данни, предлагащи задълбочени прозрения, и данните от проучването за оценка бяха потвърдени с национални и международни данни, за да се уловят по-широки модели и тенденции. Констатациите бяха систематично кръстосани в различни източници, за да се идентифицират съгласуваности и несъответствия с цел намаляване на потенциалните отклонения и повишаване на точността. Анализът също така включва гледни точки от подгрупи, включително ромски общности, за да гарантира, че техният опит е отразен. Въпреки че ограниченията остават, триангулацията помогна да се обосноват констатациите и да се поставят в по-широкия контекст.

4 Основни констатации: Уместност (BO1)

Ключови послания: Уместност

Устройства

- Повече от половината училища (60%) не са възприемали достъпа до устройства преди дейностите по проекта като основен проблем. Това виждане обаче беше неравномерно разпространено. Училищата, обслужващи голям дял от етническите общности, и по-малките училища са много по-склонни да съобщават за проблеми с достъпа, отколкото техните колеги. Редица надеждни доказателства също показаха пропуски в достъпа до цифрови устройства по времето, когато проектът беше замислен. Въпреки че проектът се осъществи на фона на значителен напредък в разширяването на цифровото предоставяне в България, той отговори на съответната необходимост за справяне с оставащите пропуски в достъпа.

Обучение

- Една трета от учениците съобщават, че учителите им са имали затруднения с управлението на онлайн платформи в първите месеци на пандемията, а почти половината от учениците са посочили, че не знаят как сами да използват тези платформи. Национални и международни доказателства от това време също подчертават необходимостта от подобряване на цифровите умения на учители и ученици.
- Проектът не е насочен към по-сложни умения, необходими за ефективно и иновативно цифрово преподаване и учене. Те включват разработване на интерактивна цифрова педагогика, съобразена с конкретни предмети, използване на диференцирани подходи за подпомагане на равнопоставеното обучение в цифрови среди, проектиране на ефективни цифрови оценки и подпомагане на способността на учениците да създават цифрови продукти. Други паралелно изпълнявани проекти бяха насочени към някои аспекти на тези по-напреднали умения. Въпреки това остава място за проекта REACT-EU за разглеждане на по-широк спектър от цифрови умения в подкрепа на по-ефективно, справедливо и иновативно цифрово преподаване и учене.

Участие на родителите

- Над 60% от директорите – особено тези от по-малки училища, професионални училища и училища с по-висока концентрация на етнически общности – съобщават, че поне на някои родители им липсват цифрови умения, за да помогнат на децата с дистанционно обучение. Повишаването на цифровите умения на родителите и участието им в дистанционното обучение бяха ключови нужди и приоритети.

- Липсата на цифрови умения не беше единствената пречка пред ефективната родителска подкрепа за дистанционното обучение на децата. Интервюираните предполагат, че някои родители също са не са били запознати с учебната програма, недоверие към или негативни взаимоотношения с институциите, стрес и претоварване, езикови бариери и конкуриращи се приоритети и натиск. Други проекти с европейско финансиране в България вече използват целенасочени стратегии за ангажиране на родителите в образованието на децата. Въпреки това някои участници в изследването смятат, че са необходими по-широкообхватни мерки за подкрепа на ангажираността на родителите, особено в цифровото и дистанционното образование. По-специално те смятат, че допълнителната подкрепа за образователните медиатори може да е помогнала на училищата да ангажират по-труднодостъпни родители от уязвими общности, включително роми, като част от постоянните усилия за подкрепа на участието на родителите.

Допълнителни области

- Допълнителни области на обучение, като обучение на ученици с български като втори език и адресиране на социално-емоционалното обучение, отговарят на основните нужди в системата. Заинтересованите страни разглеждат изменението на програмата от 2023 г. като подходящо за развиващата се криза, перспектива, подкрепена от национални и международни данни.
- Свързаността с интернет и прекъсванията на електричеството в местната общност също бяха докладвани като пречки за продължаване на образованието, особено в малките и селските училища. Тези нужди бяха извън обхвата на проекта и затова не бяха адресирани.

Този раздел разглежда дали дейностите по проекта са били добре замислени и подходящи за нуждите и предизвикателствата, пред които са изправени ученици, учители, училища и родители по време на кризата с COVID-19 и периода на възстановяване, особено тези от уязвими и маргинализирани групи като ромски общности. Той разглежда Въпрос за оценка 1:

До каква степен беше ключова необходимост и приоритет а) укрепването на равния достъп до цифрови устройства и б) предлагането на обучение по основни цифрови умения на учители, ученици, родители и образователни медиатори през съответния период от време?

Разделът започва с изследване дали е имало нужда от подобрен и по-равноправен достъп до устройства, преди да се разгледа необходимостта от обучение за подобряване на цифровите умения за учители, ученици, родители и образователни медиатори на свой ред. Завършва, като разглежда дали е имало нужда от дейностите, които са се случили след изменението (напр. обучение по преподаване на български като втори език и други предмети) и дали е имало други важни нужди и приоритети в системата, които проектът е оставил неадресирани. Разделът също така подчертава съществуващите тенденции в тази посока, които ще информират мотивите на оценката относно ефективността на дейностите и техните резултати.

Уместностна достъпа до устройства

1.1. Укрепване на равния достъп до цифрови устройства беше ключова необходимост и приоритет

Оценката установява, че подобряването на достъпа до цифрови устройства е било ключова необходимост и приоритет при разработването на проекта. Еднаквото предоставяне на цифровите устройства, необходими за продължаване на обучението, беше подходяща мярка за

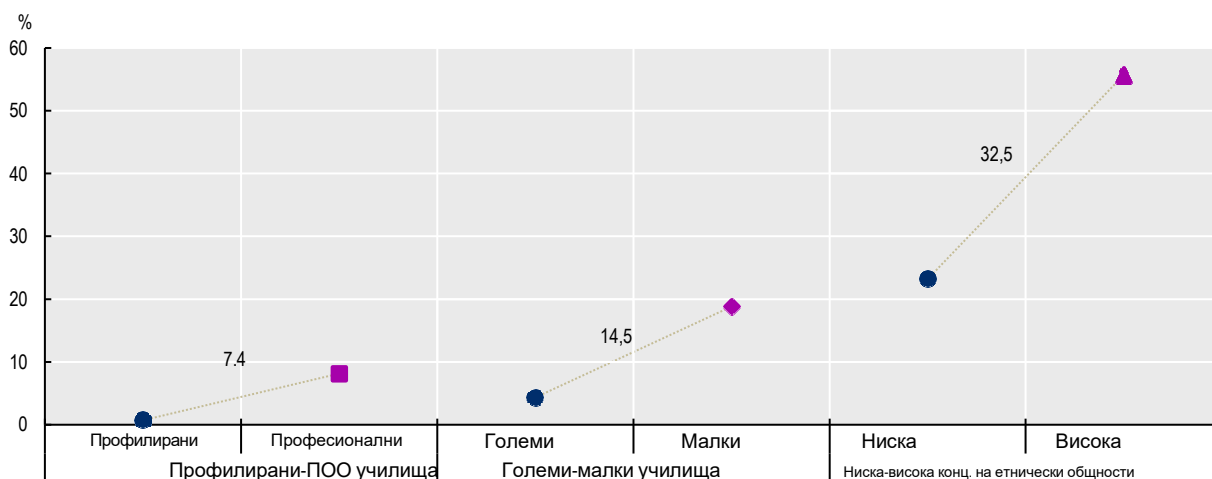
реакция при кризи и управление на риска, особено като се има предвид несигурността относно продължителността на пандемията. Данните от проучването от тази оценка, заедно с наличните данни по това време, потвърждават, че неравенството в достъпа до цифрови устройства продължава. Ако несъответствията в достъпа не бяха разгледани и образованието беше продължило да бъде прекъсвано, това допълнително щеше да изостри съществуващото неравенство в резултатите и участието на учениците.

1.1.1. Някои училища не виждат достъпа до устройства като основен проблем - но това не е еднакво в подгрупите

В проучването за оценка от 2024 г. повечето училища докладваха ретроспективно, че достъпът до цифрови устройства не е бил основен проблем в началото на пандемията. Около 60% от директорите и учителите и 80% от учениците посочват, че достъпът до устройства или не е проблем, или е незначителен. Въпреки това, 11% от учениците съобщават, че това е проблем до известна степен и още 7% в голяма степен. Важно е, че тези средни стойности прикриват различията между подгрупите. Ученици, които не говорят български език въпреки докладваха малко повече затруднения от българоговорящите им връстници, с разлика от 3 процентни пункта (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Училищата с висок дял ученици от етнически общности обаче са много по-склонни да съобщават за проблеми с достъпа (56%), отколкото училищата с по-нисък дял от етнически общности (23%). По подобен начин по-малките училища също са изправени пред повече предизвикателства при осигуряването на устройства за учениците в сравнение с по-големите институции (разлика от 15 процентни пункта), като учениците в професионалните училища се сблъскват с повече бариери от тези в профилираните училища⁹ (вижте Фигура 4.1). Тези различия се появиха и във фокус групи с учители и интервюта с директори, като тези от малките и професионалните училища съобщават за трудности при осигуряването на достъп до ресурси. Тези разлики предполагат, че справедливият достъп до устройства е основателен повод за загриженост. Трябва да се отбележи, че това също е в съответствие с национални и международни данни от времето, потвърждавайки неравен достъп до цифрови устройства.

Фигура 4.1. Наличието на устройства беше неравномерно сред училищата преди дейностите по проекта

Дял на директорите, които съобщават, че капацитетът на тяхното училище да предоставя дистанционно обучение е възпрепятстван от липсата на устройства за учениците



Забележка: „Ниска концентрация“ се отнася за училища, в които по-малко от 10% от учениците имат майчин език, различен от официалния език на обучение, докато „висока концентрация“ се отнася до училища, в които повече от 70% от учениците имат различен майчин език. „Малки училища“ са тези с по-малко от 300 записани ученици, докато големите училища имат 500 или повече ученици. Профилираните училища предлагат основно общо образование с акцент върху конкретни предмети или области на обучение, предназначени да подготвят учениците за висше образование и академични занимания, докато професионалните (ПОО)

⁹ В България „профилираните училища“ се отнасят за специализирани средни училища, често фокусирани върху академични направления, като чужди езици или математика.

се фокусират върху предоставянето на практически умения и обучение в специфични професии, с необходимите компетенции за незабавна работа след дипломиране. Моля, имайте предвид, че данните се основават на сравнително малък брой наблюдения (143), които биха могли да повлияят на надеждността на тези констатации.

Източник: ОИСР непубликуван (2024 г.^[17]), ОИСР Подкрепа за Плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването

1.1.2. Редица надеждни доказателства показват необходимост от цифров хардуер и пропуски в достъпа по времето, когато проектът е замислен

Според смесено проучване на УНИЦЕФ, 8% от българските ученици не са били в състояние редовно да участват в онлайн класове по време на първата вълна от затваряне на училища поради липса на технологични устройства или достъп до интернет, а 58% от родителите са имали затруднения да подкрепят образованието на децата си (Янкова, 2021^[18]). Някои семейства имаха устройства, но не достатъчно за всички деца в домакинството, докато родителите също работеха от къщи (Институт за изследвания в образованието, 2020 г.^[19]). Данните на министерството от 2021 г. показват, че една трета от учениците разчитат само на смартфони (Министерство на образованието и науката, 2021 г.^[9]), които може да са по-малко подходящи за образователни цели в сравнение с лаптопи или таблети (вижте точка 1.1.4 по-долу). Ромските и турските ученици са особено засегнати, като съответно 46% и 43% използват телефони за учене. Само 18% от учениците в цяла България са посещавали училища, където осигуряването на достъп до цифрови устройства за дистанционно обучение е било стандартна практика преди пандемията (ОИСР, 2023^[5]). Отново, тези цифри показват, че по времето, когато проектът е разработван в края на 2020 г., равният достъп до устройства за дистанционно обучение е бил основателен повод за загриженост.

1.1.3. Проектът се провеждаше във време, характеризиращо се с тенденции към увеличаване на предлагането на устройства

Когато се оценяват доказателствата за уместност и необходимост, е важно да се вземат предвид съществуващите тенденции, вместо проектите да се третират изолирано от по-широкомащабните усилия. Инициативи за подобряване на достъпа на учениците до цифрови устройства вече бяха в ход преди проекта REACT-EU. Например кампанията на Център „Амалипе“ „Стари устройства за ново начало“ насърчи дарения, включително нови устройства от някои компании за училища с висока концентрация на ромски деца. Освен това средствата от националния бюджет и други европейски фондове също бяха използвани за закупуване на устройства. По проекта „Образование за утрешния ден“ бяха закупени 2 000 електронни устройства, а през периода 2020-2021 г. от националния бюджет бяха получени още 16 000 устройства. Тези усилия предполагат, че необходимостта от цифрови устройства постепенно се решава преди началото на проекта. Въпреки това остава основателна и уместна загрижеността да се предложи целенасочено допълване на тези усилия, като целта е да се премахнат оставащите различия в достъпа и да се отговори на риска продължаващото дистанционно обучение да влоши справедливостта в българската образователна система.

1.1.4. Учениците може да са използвали мобилните си телефони по-скоро по избор, отколкото по необходимост – но проектът гарантира, че това е избор, а не необходимост

Данните за използването на мобилни телефони от учениците за обучение бяха използвани като доказателство за необходимостта от по-добър достъп до лаптопи и таблети. Това предполага, че използването на мобилни телефони е необходимост за учениците, а не избор. Въпреки това директори и учители съобщиха, че когато училищните сгради за първи път затвориха през март 2020 г., те използваха Viber, Messenger, имейли или дори доставка на печатни материали от врата до врата, за да достигнат до учениците. Подобно на много други страни, телефоните бързо се превърнаха в основен механизъм за комуникация между ученици и учители (Vincent-Lancrin, Cobo Romaní и Reimers, 2022^[20]).

Мобилните телефони може да са предложили известно удобство на учениците – те са по-

преносими, предлагат връзка чрез мрежово покритие, както и Wi-Fi (в контекст, където липсата на интернет свързаност и прекъсванията на електричеството са относително често срещани) и в някои случаи са по-мощни от по-стари лаптопи. Съществуват обаче доказателства, които предполагат, че по-малките екрани не са подходящи за интензивно онлайн обучение, тъй като се свързват с повече умора и разсейване от екрана (Gierdowski, 2021^[21]; Katz, 2017^[22]). Лаптопите и таблетните устройства могат да осигурят подобрена функционалност, като например възможности за многозадачност и възможност за стартиране на сложен софтуер, което ги прави по-ефективни инструменти за обучение и академични задачи (Johnes, 2022^[23]).

Шеговито, някои учители говореха за ученици, изпращащи снимки на работата си, правейки оценяването тромаво поради малките екрани и трудността при коригиране на изображения. Необходими са повече изследвания за възможностите на мобилните телефони като устройства за дистанционно обучение в контекста на пандемията в България. При липсата на такива доказателства е необходимо повишено внимание при тълкуването на използването на телефони като заобиколно решение за липсата на по-подходящи устройства, а не като въпрос на предпочитание. Въпреки това, като се има предвид контекста на кризата, е справедливо да се заключи, че българските власти са идентифицирали подходящ приоритет при разработването на проекта, за да гарантират, че всички ученици и учители имат равен достъп до основно ниво на еквивалентни устройства и не е необходимо да използват мобилните си телефони за учене.

Актуалност на обучението за учители

1.2. Обучение за подобряване на цифровите умения на учителите беше ключова нужда и приоритет, но нуждата надхвърля способностите за работа със софтуер за видеоконференции

Проектът също така предлагаше обучение за учители за повишаване на цифровите умения. Оценката установява, че подобряването на цифровите умения на учителите беше важен приоритет, особено след като много ученици съобщават, че учителите им са имали затруднения при достъпа до онлайн платформи. Както националните, така и международните данни подчертават пропуските в цифровите умения на учителите. Въпреки това беше необходимо и по-напреднало обучение по предмети по цифрова педагогика, за да се подпомогне ефективното и иновативно дистанционно преподаване и учене.

1.2.1. Една трета от учениците съобщават, че учителите им са имали проблеми с управлението на онлайн платформи в началото на пандемията

PISA 2022 установи, че преди пандемията само 37% от българските ученици са били в училища, в които учителите са били обучавани по програми за видео комуникация за дистанционно обучение (ОИСП, 2023^[5]). В ad hoc проучването за тази оценка способността на учителите да използват цифрови платформи в началото на пандемията се очерта като проблем за учениците. Около 30% от учениците съобщават, че учителите са изпитвали трудности при управлението на онлайн платформи. Учениците от градовете съобщават за такива проблеми по-често от учениците в селските райони (разлика от 5 процента), но има минимални разлики между половете (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Във фокус групите учителите отбелязаха предизвикателствата по време на затварянето на училища при управлението на онлайн платформи и подпомагането на учениците да получат достъп до учебни материали. Тези трудности понякога са се засилвали в училища с много ученици от етнически общности, тъй като устройствата често са настройвани на езици, различни от български, което е изисквало учителите да обясняват платформите в непознати интерфейси. Въпреки това учениците, които говорят български у дома, съобщават за значително повече затруднения на учителите с онлайн платформи за обучение, отколкото тези, които говорят други езици у дома, с разлика от 15 процентни пункта. Тези констатации подчертават значението на укрепването на основните цифрови умения на учителите, за да се гарантира, че всички ученици в България се обучават от преподаватели, които са в състояние да управляват онлайн платформи и да помагат на учениците да имат достъп до цифрови ресурси – основно изискване за по-напреднало дистанционно обучение.

1.2.2. Национални и международни доказателства също подчертават необходимостта от подобряване на цифровите умения на учителите в България

Необходимостта от укрепване на цифровите умения на учителите се подкрепя и от доказателствата, които са били на разположение при разработването на проекта. Проучване от 2021 г. на Института за изследване на образованието показва, че докато половината от всички учители имат над 5 години опит в използването на цифрови инструменти в класната стая, много по-опитни преподаватели изостават във възприемането на ИКТ (IRE, 2021^[24]). Например 43% от учителите с над 20 години опит са използвали цифрови технологии за по-малко от 5 години. Освен това близо 6% от учителите – предимно тези с над две десетилетия опит – никога не са използвали цифрови инструменти преди внедряването на дистанционното обучение. На учителите в селските райони особено липсва цифров опит, като 37,5% имат повече от 5 години опит в ИКТ, в сравнение с всеки втори учител в градските райони (IRE, 2021^[24]). В международното проучване на ОИСР за преподаване и учене (TALIS) от 2018 г. учителите определят ИКТ уменията за преподаване като най-голяма нужда от обучение, като 17,7% от учителите в страните от ОИСР и 22,6% в България отчитат тази област като нужда от високо ниво за професионално развитие (ОИСР, 2019 г.^[25]). Следователно доказателствата от множество източници показват, че проектът е идентифицирал ключова необходимост и приоритет за подобряване на цифровите умения на учителите.

1.2.3. Ефективното цифрово обучение изисква по-усъвършенствани умения на учителите, отколкото бяха заложени в проекта

Международният опит подчертава, че ефективното цифрово преподаване изисква повече от просто базови цифрови умения и навигация в платформата. Рамката на знанията за технологичното педагогическо съдържание (TPACK) идентифицира три ключови елемента на учителския опит за цифрово преподаване и учене: *технологични* знания (избор и използване на технология за подпомагане на обучението), *педагогически* знания (разбиране и прилагане на цифрова педагогика) и знания за *съдържание* (преподаване на специфични предмети) (ОИСР, 2023^[26]). Успешното интегриране на технологията в преподаването включва учителите, които прилагат и трите вида знания едновременно. Това изисква не само обща цифрова компетентност (напр. използване на технологии), но и цифрова преподавателска компетентност (улесняване на обучението на ученици чрез технологии, използване на цифрови оценки и т.н.) и професионална цифрова компетентност (управление и координиране на обучението и платформите на учениците) (ОИСР, 2023^[26]).

Въпреки че средствата и графикът на проекта бяха ограничени и други проекти също работеха върху някои аспекти на тази област (напр. за подпомагане на учителите да използват дигиталната раница), може да е имало полза от насочването на обучението не само към най-основните умения, необходими за достъп до цифрови платформи, но и как да бъдат използвани тези умения за ефективно преподаване и учене. Уменията, необходими за ефективно дистанционно и цифрово преподаване и учене, са толкова важни и обширни, че с основание могат да бъдат насочени към няколко инициативи с различни фокуси. Би било изключително уместно да се подпомогне развитието на по-напреднала цифрова преподавателска компетентност (т.е. педагогически знания и познания за съдържание), вместо да се ограничи фокусът до вероятно по-малко трансформиращата област на насочване към основни и общи цифрови възможности като управление на платформи за видеоконференции. Фокусът върху компетентностите за цифрово преподаване може например да е подкрепя учителите да проучат начини да направят своята цифрова педагогика по-интерактивна и да насърчават активното, а не пасивното обучение на учениците чрез цифрови технологии (Greenhow et al., 2020^[27]; Redecker, 2017^[28]; Tondeur et al., 2017^[29]). Докато 77,5% от българските училища имат официални насоки за използване на цифрови устройства за преподаване и учене по конкретни предмети, което е по-високо от средното за ОИСР (66,8%) (ОИСР, 2023^[5]), проектът може също така да се възползва от включването на мерки за по-нататъшно развитие и мобилизиране на тези насоки, за да предостави повече насоки за ефективно, иновативно и справедливо използване на цифрови

Уместност на обучението за учениците

1.3. Обучение за подобряване на равния достъп до цифрови умения за ученици беше ключова нужда и приоритет, но нуждата надхвърля основните цифрови умения, обхванати от обучението по проекта

Проектът също така предлагаше обучение за ученици с акцент върху по-малките ученици, за да се гарантира, че учениците, влизащи в българската училищна система, ще могат безпроблемно да преминат към онлайн обучение, ако възникне необходимост. Оценката установява, че това е било уместно предвид доказателствата, показващи ниски нива на цифрови умения сред някои ученици в България. Нуждата от цифрови умения обаче не беше свързана само с възможността за достъп до онлайн платформи и платформи за видеоконференции.

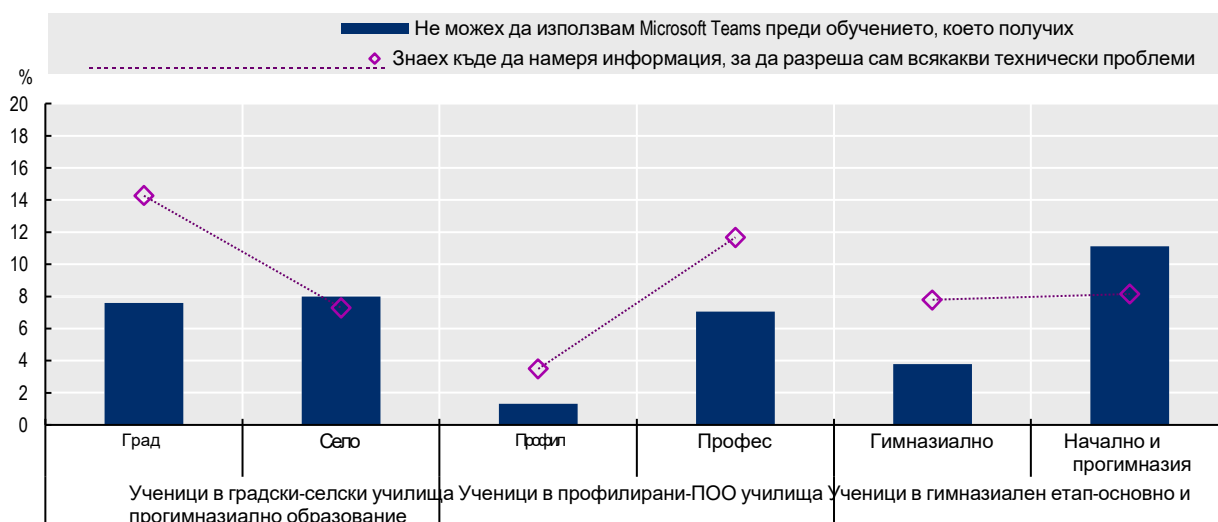
1.3.1. Много ученици съобщиха, че не могат да използват Microsoft Teams или други подходящи платформи за обучение преди обучението – и това беше неравномерно разпределено между подгрупите

Голяма част от обучението на учениците по проекта се е фокусирал върху това как да използват онлайн платформи като Microsoft Teams. Проучването за оценка установи, че това наистина е било уместна необходимост. Преди обучението около 40% от учениците не са били запознати с Teams или подобни платформи, с вариации между подгрупите. В селските райони около един от двама ученика (52,7%) съобщава, че не знае как да използва Teams, в сравнение с около 35% в градските райони (вижте Фигура 4.2). Учениците от градовете също знаеха по-добре къде да намерят информация за решаване на технически проблеми (7 процентни пункта повече от учениците от селата) (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Възможността за използване на онлайн платформи също варира в зависимост от езика, който се говори у дома. Тези, които говорят български език у дома, са имали по-малко проблеми с онлайн платформите (40%) в сравнение със средно учениците от етническите общности (48%). Учениците от ромски и турски произход са срещнали най-много трудности (съответно 65% и 59%). Учениците в професионалните направления и момчетата също са по-малко запознати с Teams, отколкото учениците в профилираните училища и момчетата, с разлики съответно от близо 6 и 5 процентни пункта (вижте Фигура 4.2). Във фокус групите учителите съобщават, че някои ученици първоначално са имали затруднения с достъпа до платформи за обучение, въпреки че учениците са склонни да минимизират тези трудности във фокус групите.

Фигура 4.2. Учениците съобщават за трудности при използването на програми за видео комуникация преди обучение, с разлики между подгрупите

Дял на учениците, които съобщават, че не могат да използват Microsoft Teams преди полученото обучение

Дял на учениците, които съобщават, че знаят къде да намерят информация, за да решат технически проблеми сами



Забележка: Индикаторите са подредени във възходящ ред по процентни разлики между групите. „Градски“ училища са тези в градове с население над 100 000 души, докато „селски“ се отнася за училища в села или райони с по-малко от 3000 души.

Източник: ОИСР (2024 г.^[17]), Подкрепа на ОИСР за Плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването

1.3.2. Наличните данни също показват необходимост от укрепване на цифровите умения на учениците по времето, когато проектът е замислен – но това надхвърля основната цифрова компетентност

През 2021 г. България е имала един от най-ниските дялове на 16-29-годишните с базови или над основни общи цифрови умения - 49%. Това е едно от най-ниските нива в ЕС след Румъния (46%) и доста под средното за ЕС-27 от 71% (Eurostat, 2024^[30]). Според Индекса на цифровата икономика и общество (DESI), който събира данни за цифровите умения въз основа на информация за използването на цифрови инструменти, 57% от младите българи на възраст 16-19 години са имали основни или над базови цифрови умения, значително под средното за ЕС от 82 % (Европейска комисия, 2022 г.^[31]). В този контекст фокусът на проекта върху изграждането на цифрови умения беше много подходящ. Въпреки това можеше да се разшири по-последователно отвъд основните цифрови умения, като достъп до платформи като Teams. Например Европейската рамка за цифрова компетентност за гражданите (DigComp) идентифицира 21 ключови компонента на цифровата компетентност в пет области, включващи информационна грамотност и грамотност, свързана с данни, комуникация и сътрудничество, създаване на цифрово съдържание, безопасност и решаване на проблеми (Европейска комисия, 2024 г. [32]). Дистанционното обучение, особено с иновативни методи на преподаване, изисква широк набор от умения, като достъпът до онлайн платформи е само едно от основните изисквания. Проектът можеше да разпредели ресурси за подкрепа на по-всеобхватни цифрови компетенции на учениците, включително тези, необходими за пълно и активно участие и прилагане и демонстриране на знания в дистанционното обучение, например чрез създаване на цифрови продукти.

Актуалност на обучението за родители и образователни медиатори

1.4. Обучението за подобряване на цифровите умения за родители и образователни медиатори беше ключова необходимост и приоритет, но бяха необходими и по-широки мерки за подкрепа на участието на родителите

Оценката установява, че подобряването на участието на родителите в дистанционното обучение на децата е било важна необходимост и приоритет в България при разработването на проекта. Укрепването на цифровите компетенции както на родителите, така и на образователните медиатори беше подходяща мярка в подкрепа на това, но липсата на цифрови умения не беше единствената пречка, предотвратяваща повишеното участие на родителите.

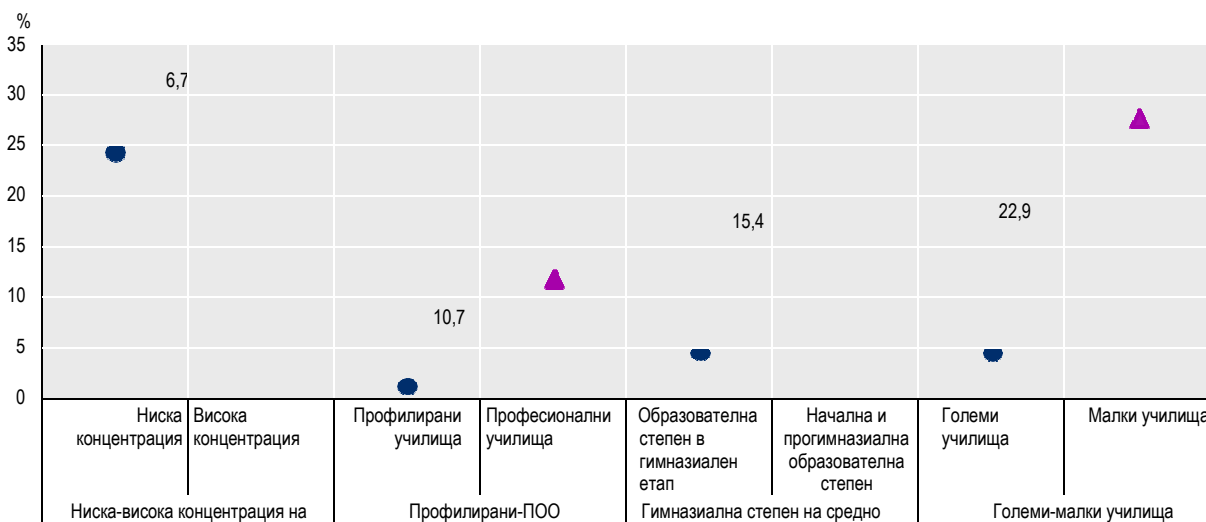
1.4.1. Някои родители нямаха цифрови умения, за да помогнат на учениците с ученето у дома – и това беше неравномерно разпределено между подгрупите

В проучването за тази оценка повечето директори (около 60%) съобщават, че в началото на пандемията някои родители не са били в състояние да подкрепят децата си при онлайн обучението поради липса на цифрови умения (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Това беше неравномерно разпределено между различните видове училища (вижте Фигура 4.3). Директорите на малките училища са по-склонни да докладват това предизвикателство, отколкото тези в по-големите училища, с разлика от 23 процентни пункта. По същия начин, прогимназиалните училища бяха изправени пред повече проблеми с участието на родителите, отколкото гимназиалните училища, с разлика от 15 точки. В рамките на гимназиалните училища професионалните училища изпитват повече трудности от профилираните училища. Трябва да се отбележи, че училищата с по-висока концентрация на ученици от етнически общности са били по-засегнати – около 31% от директорите в тези училища съобщават за трудности с родителската

подкрепа за дистанционно обучение, в сравнение с 24% в училища с по-малко ученици от етническите общности (ОИСР непубликуван, 2024_[17]).

Фигура 4.3. Липсата на цифрови умения сред родителите е неравномерно разпределена

% от директорите, съобщаващи, че способността на тяхното училище да предоставя инструкции е била възпрепятствана от липсата на цифрови умения на родителите за дистанционно обучение в началото на пандемията



Забележка: Индикаторите са подредени във възходящ ред въз основа на процентните разлики между групите. „Ниска концентрация“ се отнася за училища, в които по-малко от 10% от учениците имат майчин език, различен от официалния език на обучение, докато „висока концентрация“ се отнася до училища, в които повече от 70% от учениците имат различен майчин език. Профилираните училища предлагат основно общо образование с акцент върху конкретни предмети или области на обучение, предназначени да подготвят учениците за висше образование и академични занимания, докато професионалните (ПОО) се фокусират върху предоставянето на практически умения и обучение в специфични професии, с необходимите компетенции за незабавна работа след дипломиране. „Малки училища“ са тези с по-малко от 300 записани ученици, докато големите училища имат 500 или повече ученици. Моля, имайте предвид, че данните се основават на сравнително малък брой наблюдения (143), които биха могли да повлияят на надеждността на тези констатации.

Източник: ОИСР непубликуван (2024_[17]), ОИСР Подкрепа за Плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването

Мненията на директорите бяха изразени и от учители във фокус групи, които посочиха различните нива на родителска подкрепа за учене у дома като едно от най-големите им предизвикателства по време на пандемията. Това беше установено и в гледната точка на учениците в проучването за оценка. Една четвърт от учениците, говорещи български у дома, съобщават, че родителите им не са били в състояние да помогнат при технически проблеми, този брой е почти двойно по-голям за ученици от ромски и турски общности съответно 49% и 51% (ОИСР непубликуван, 2024_[17]). Освен това учениците, които говорят български език у дома, са с 24 процента по-склонни да потърсят помощ от родителите си, когато срещат технически или учебни затруднения, в сравнение с техните връстници, чиито родители не говорят български език у дома. Тези констатации са в съответствие с национални и международни данни, показващи подобни различия в участието на родителите в дистанционното обучение по време на пандемията в България и предполагащи, че това е бил подходящ приоритет за справяне чрез проекта.

1.4.2. Национални и международни доказателства показват несъответствия в участието на родителите и присъствието на учениците при дистанционно обучение по време на разработването на проекта

В проучване от 2020 г., поръчано от УНИЦЕФ, над 50% от родителите съобщават, че имат малко или никакви цифрови умения, за да подкрепят онлайн обучението на децата си. Това отново беше неравномерно разпределено. Проучване на Института за изследване на образованието от март 2021 г. установи, че само 29% от децата, чиито родители са имали по-ниско от основно

образование, са посещавали часовете редовно, докато 55% от децата, чиито родители са завършили основно образование, са го правили. За разлика от това, нивата на участие са по-високи за учениците, чиито родители са прекарвали повече време в сферата на образованието, като 76% посещават редовно, ако родителите им са завършили средно образование, и 82%, ако родителите им са завършили висше образование (Министерство на образованието и науката, 2021[9]). Допълнителни данни, свързани с участието на родителите и участието на учениците, са предоставени в раздела за контекста на оценката.

Както проучването за оценка, така и наличните по това време доказателства предполагат, че проектът е идентифицирал подходящ приоритет в целта за справяне с несъответствията в цифровите умения на родителите и увеличаване на участието на родителите в образованието на децата. Това е особено вярно, тъй като според проучване на Министерството на образованието и науката 1 450 от обучените 9 874 родители са били образователни медиатори, което означава, че са изиграли критична роля като посредници между училищата и маргинализираните общности (Министерството на образованието и Наука, 2021[33]).

1.4.3. Липсата на цифрови умения не е единствената или най-важната пречка пред ефективната родителска подкрепа за дистанционното обучение на децата

Докато липсата на основни цифрови умения беше важен елемент, който попречи на някои родители да се включат в дистанционното обучение на децата си, както участниците в изследването, така и съществуващите доказателства показват, че това вероятно не е основната пречка (Hornby and Blackwell, 2018[34]). През 2022 г. около 26% от родителите в България са обсъждали напредъка на детето си с учител по собствена инициатива — близо до средното за ОИСР 29%. Тази цифра обаче е намаляла със 7 процентни пункта от 2018 г. насам (ОИСР, 2023 г.[5]). Смесеното участие в образованието на децата изисква дълбока, постоянна връзка между родителите и училищата (Greenhow et al., 2020[27]; Weiss et al., 2009[6]; Конг, 2018 г.[35]). Някои изследователски проучвания разграничават участието на родителите, което често се инициира от училището в еднократни събития, от ангажираността на родителите, която е водена от родителите и отразява непрекъснатия ангажимент към ученето на децата (Goodall и Montgomery, 2014[36]). Родителската ангажираност се основава на високи родителски очаквания, подкрепящи взаимоотношения и споделено чувство за отговорност и това изисква повече от просто технически умения – то изисква партньорски подход между семействата и преподавателите (Spear et al., 2021[37]).

Фактори като време и житейски контекст на родителите играят роля в способността им да подкрепят ученето на децата си. За много родители, особено тези от общности в неравностойно положение или маргинализирани общности, жонглирането с множество отговорности, икономическите трудности и липсата на време и ресурси може да са по-значими пречки от мотивацията или цифровите умения (Hornby and Lafaele, 2011[38]). Във фокус групи с учители те предположиха, че родителите на някои от техните ученици са изпитали тези фактори в усилена форма по време на пандемията. Въпреки че смятат, че пандемията като цяло е допринесла за по-добро разбирателство и сътрудничество между училищата и семействата, те също така говориха за някои родители, които остават неангажирани и недоверчиви или се затрудняват да подкрепят децата си в различни области от учебната програма поради собствената си липса на образование. Непризнаването на тези по-дълбоки бариери означава, че проектът е рискувал да възложи неоправдана отговорност на отделните родители, вместо да адресира системните проблеми, които могат да доведат до неравностойно положение в образованието (Goodall, 2019[39]).

Проектът REACT-EU беше ограничен във времето еднократен проект, провеждащ се във време на безпрецедентна здравна криза и не можеше да се очаква да се справи с всяка бариера пред участието на родителите. Въпреки това, съответствието между нуждите в системата, свързани с ангажираността на родителите в дистанционното обучение, и дейностите и целите на проекта можеха да бъдат допълнително засилени чрез разработване на по-интегрирани структури за подкрепа, за да ангажират родителите като активни партньори в дистанционното обучение на техните деца (Weiss et al., 2009[6]). Обучението на образователни медиатори по проекта беше

отлична основа, от която да се стартира. Някои интервюирани предполагат, че предоставянето на допълнителни ресурси на медиатори, за да достигнат до родители, които не са били ангажирани с дистанционното обучение, или предоставянето на допълнителна подкрепа и материали, които да помогнат на родителите и персонала да работят ефективно заедно в подкрепа на цифровото обучение в определени области от учебната програма, също биха били уместни. Може да е важно за бъдещото програмиране да се обмислят по-широкомащабни методи, насочени към допълнителни бариери пред ангажираността, особено при подготовката за подобни кризи в бъдеще.

Каре 4.1. Образователна култура на сътрудничество във Финландия

Финландското сътрудничество между родители и учители е съсредоточено върху редовни срещи и инициативи в общността, насърчавайки споделената отговорност за успеха на учениците чрез активно участие и подкрепа от страна на родителите.

Сътрудничество родител-учител по образователни стратегии

Финландските училища улесняват сътрудничеството чрез редовни срещи между родители и учители, които насърчават откритата комуникация по отношение на образователните стратегии, използвани за справяне с напредъка в обучението. Тези срещи имат за цел да дадат възможност на родителите да влязат в партньорство с училището и се основават на убеждението, че активното участие на родителите влияе положително върху мотивацията и постиженията на учениците.

Инициативи в общността

В допълнение към официалните срещи, Финландия насърчава инициативи в общността, които подобряват сътрудничеството родител-учител. Тези инициативи често са под формата на обучителни работилници и семинари, предназначени да подкрепят родителите с практически умения, които те могат да използват, за да подкрепят обучението на децата си извън училище. Тези семинари могат да обхващат теми като ефективни техники за учене, насърчаване на умения за ограмотяване и ориентиране в образователната система. Като предоставят на родителите ресурси и знания, училищата се стремят да създадат подкрепяща учебна среда, която се простира отвъд класната стая.

Развитие на практически умения

Фокусът върху развитието на практически умения чрез инициативи на общността не само предоставя на родителите инструментите за академична помощ на децата им, но също така създава усещане за общност сред семействата. Родителите често могат да се свързват помежду си по време на тези събития, изграждайки мрежи за подкрепа, които подобряват участието им в образованието на децата им. Този подход на сътрудничество не само облагодетелства учениците академично, но също така спомага за култивирането на чувство за принадлежност и партньорство между семействата и училищата, като в крайна сметка допринася за по-приобщаваща и подкрепяща образователна среда.

По време на дистанционното обучение училищата и родителите работиха заедно по следните начини, някои от които са подобни на дейностите по проекта REACT-EU:

- Училищата поддържаха редовен контакт със семействата, като учителите се свързваха с родителите по телефона, имейли и цифрови платформи, за да гарантират, че учениците остават ангажирани и мотивирани. Тази комуникация също позволи на учителите да наблюдават напредъка на учениците и да се справят с всички проблеми, произтичащи от преминаването към дистанционно обучение.
- Училищата предоставиха насоки на родителите как да подкрепят образованието на децата си, вариращи от създаване на благоприятна учебна среда до помощ при

изпълнение на задачи.

- Много училища предложиха техническа поддръжка на семействата, като им помогнаха да получат достъп до платформи за онлайн обучение чрез разпространение на устройства и отстраняване на проблеми със свързаността.
- Проучванията събраха родителски отзиви относно дистанционното обучение, помагайки на училищата да адаптират своите подходи към нуждите на семейството.

Финландия и България са много различни контексти, въпреки сходството на някои от техните мерки за продължаване на образованието по време на COVID-19. Всяко разглеждане на подобни инициативи ще трябва да отчете специфичните особености на българския контекст, за да гарантира тяхната уместност и ефективност.

Източник: Финландска национална агенция за образование (2020 г.^[40]), *Дистанционно обучение във Финландия по време на кризата с COVID-19: Първоначални наблюдения*, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/distance-education-in-finland-during-covid19_initial-observations.pdf; Rissanen (2020 г.^[41]), „Сътрудничество между училище и родители мюсюлмани във Финландия и Швеция: Изследване на ролята на родителския културен капитал”, Скандинавски вестник за образователни изследвания, 10.1080/00313831.2020.1817775.

Уместност на допълнителни дейности по проекта след изменението на програмата за 2023 г.

1.5. Допълнителни области на обучение относно обучението на ученици с български като втори език и социално-емоционалното обучение отговаря на ключовите нужди в системата

През 2023 г. беше направено изменение на проекта за разширяване на обучителните дейности в нови области, свързани с кризисни условия. Министерството на образованието и науката (МОН) направи оценка „Обучение от разстояние в електронна среда 2020-2021: последствия и поглед напред“, откривайки доказателства, че знанията на учениците са се влошили поради дистанционното обучение, като проблемът е особено сериозен за децата и младежите, чиито семейства говорят ромски (Министерство на образованието и науката, 2021^[9]). Според оценката преходът към електронно обучение е увеличил психическия натиск върху учителите и значителен брой деца в предучилищна възраст са били извън образователната система по време на пандемията. Последвалото нахлуване в Украйна също създаде значителен миграционен натиск върху страните от ЕС. Малкият брой украински деца и ученици, търсещи убежище в България, се нуждаеха от достъп до образование и мерки за социално включване, с цел реинтегрирането им в българската образователна система.

През 2023 г. не са усвоени около 24 млн. лв. от отпуснатите по проекта средства по REACT-EU. За преодоляване на проблемите, идентифицирани в оценката на министерството, Управляващият орган предприе изменение на ОП НОИР, с което предлага разширяване на обхвата на дейностите, изпълнявани по Приоритетна ос 5. Целта беше оказване на подкрепа на деца, ученици, родители и педагогически специалисти при форсмажорни обстоятелства и кризисни условия, включително за интегриране и включване на ученици от други образователни системи в училищната мрежа в България, за подобряване на предучилищната и достъпа на децата в училищна възраст до образование и за противодействие на риска от отпадане при настоящи или бъдещи кризи.

Оценката констатира, че промените в дейностите, направени след изменението от 2023 г., отговарят и на ключови нужди и приоритети, свързани с подпомагане на възстановяването от пандемията от COVID-19 и повишаване на готовността на българската образователна система за бъдещи кризи.

1.5.1. Заинтересованите страни смятат, че промените в програмните дейности са свързани с променящите се нужди в системата, свързани с кризата – и това е подкрепено от национални и международни данни

Повечето заинтересовани страни смятат разширяването на проекта в други области (след

изменението на програмата от 2023 г.) за уместно и разбират обосновката зад промяната в дейностите. Например повечето РУО (91%) посочиха, че разширяването на проекта, за да включи преподаването на български език като допълнителен език, отговаря на важна нужда в техните области (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Когато децата, които не говорят български като първи език, трябваше да останат вкъщи, те пропуснаха интеграцията и езиковата подкрепа, които обикновено се предоставят в училище. Това поражда опасения за забавяне на развитието на българския им език и риск от изоставане в академичното образование или отпадане. За да се справят с това, ревизираните дейности предлагат до 120 часа допълнително обучение извън учебните часове по един или повече предмети, целящи да помогнат на учениците да овладеят съответното учебно съдържание.

Войната в Украйна постави нови предизвикателства пред българската образователна система. Според УНИЦЕФ България е приела над 50 000 разселени деца от Украйна през 2022 г. (UNICEF, 2023^[42]). Проектът имаше за цел да осигури езикова подкрепа за записаните в българските училища. Въпреки това само много малка част от украинските деца посещават български училища, тъй като много предпочитат да останат в украинската образователна система (Европейска комисия, 2024^[43]). Въпреки че услугата за езикова подкрепа не беше широко използвана, нейната наличност беше насочена към важна нужда и допринесе за усилията на България да подкрепи ученици, принудени да напуснат домовете си в Украйна.

Социално-емоционалното обучение също се очерта като решаваща необходимост в училищата в отговор на кризата. Проучването на ОИСР за социалните и емоционални умения показва значителни полови и социално-икономически различия сред 15-годишните български ученици. Момчетата съобщават за по-ниски нива на емпатия, толерантност и любопитство, докато момичетата съобщават за по-ниска увереност и устойчивост на стрес, което е последователен модел в сайтовете за проучване (ОИСР, 2024^[44]). Въпреки това, учениците в неравностойно положение съобщават за по-ниска толерантност, креативност и постоянство от техните връстници в облагодетелствано положение, като социално-икономическите различия са по-големи от средните за различните страни. Тъй като социално-емоционалните умения корелират положително с по-добри академични резултати, посещаемост, стремежи и благосъстояние (ОИСР, 2024^[44]), изменените дейности на програмата бяха добре съобразени с по-широките цели за укрепване на образователната устойчивост и по-добра подготовка на учениците за бъдещи кризи.

Изменените дейности също така имаха за цел да се справят с други аспекти на кризата, като заплахата от терористични атаки в училище. Като цяло промените, направени в програмата, бяха от значение за предлагането на по-всеобхватен подход за подкрепа на уязвимите ученици в това предизвикателно време.

Каре 4.2. Пример за допълнителни обучителни дейности за подготовка за криза в едно училище

Едно основно училище организира поредица от четири едночасови обучения за ученици, водени от двама външни експерти, насочени към реагиране при различни кризи като земетресения, пожари и терористични събития. Сесиите използваха подход, подходящ за възрастта, и имаха за цел да позволят на учениците да изразят и обсъдят своите емоции по тези теми. Учениците работиха в малки групи, за да участват в ролеви игри и съвместни дискусии.

Обучението също включваше елементи от знанията от учебната програма, за да осигури интердисциплинарна перспектива. Например, то използва науката за ограничаване на пожарите и географията, за да разбере земетресенията, заедно с препратки към исторически събития. По-малките ученици участваха в дейности, базирани на театър, започвайки от история и съвместно създавайки и изигравайки нейното заключение. Това упражнение ги насърчи да проучат различни избори и действия и как те могат да доведат до различни резултати. Сесиите включваха и дискусии за безопасността в градска среда.

Нужди, които не са адресирани

1.6. Някои допълнителни ключови нужди и приоритети не са изпълнени от проекта

Оценката също така установява, че е имало някои ключови нужди и приоритети, които не са били разгледани от проекта, включително интернет свързаност и прекъсвания на електричеството в местните общности и необходимостта от допълнителна подкрепа за човешки ресурси, като например образователни медиатори. Въпреки че проектът предостави ресурси за подпомагане на интернет свързаността на училищата, по-широките проблеми със свързаността и електричеството в местните общности не бяха в обхвата на проекта. Не може да се очаква малък допълващ проект да адресира всички проблеми, особено когато те попадат извън сферата на образованието (каквото е случаят с цифровата инфраструктура в общностите) или вече са адресирани от съществуващи проекти (каквото е случаят с образователните медиатори). Въпреки това, като се има предвид, че някои региони в България са по-засегнати от тези проблеми от други, липсата на справяне с тях вероятно е повлияла на способността на проекта да постигне напълно целите си за осигуряване на равен достъп до цифрово образование по време на криза. Тези предизвикателства изискват допълнително разглеждане при бъдещото програмиране.

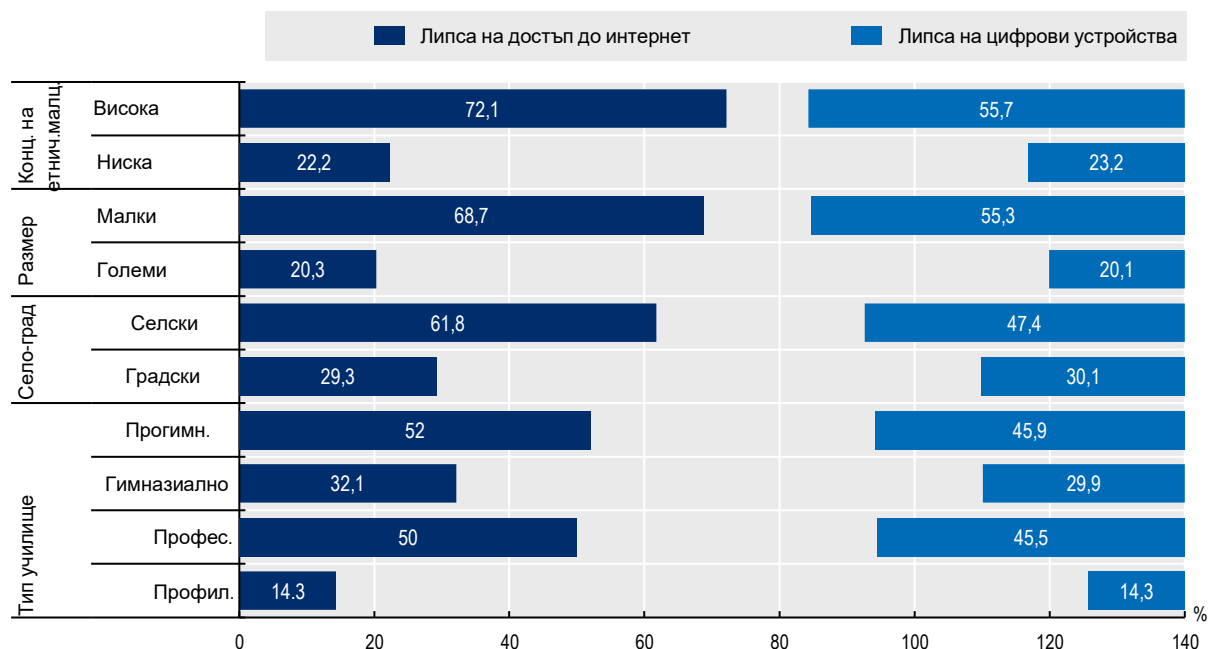
1.6.1. Мнозина съобщават, че достъпът до интернет или прекъсванията на електричеството са значителна пречка за продължаване на образованието, особено в малките училища и селските райони

За анкетираните за този доклад през 2024 г. достъпът до интернет представлява по-голямо предизвикателство от наличността на устройства, като повече директори (42%) и ученици (21%) го съобщават за проблем в сравнение с недостига на устройства (съответно 36% и 14%) (ОИСР непубликуван, 2024 г.^[17]). Във фокус групите няколко ученици споменаха проблеми с бавния интернет или внезапните прекъсвания на интернет, което прави участието в онлайн класове и подготовката на училищната работа по-предизвикателно. Това предполага, че дори когато учениците разполагат с необходимите устройства, ненадеждната интернет инфраструктура в местната общност може да попречи на способността им да участват пълноценно в онлайн обучението. Проблемът е особено изразен в селските райони, където близо 62% от директорите в селските училища определят достъпа до интернет като основен проблем за учениците в сравнение със само 29% в градските райони (вижте Фигура 4.4). По-малките училища (с по-малко от 300 ученици) също са повече от три пъти по-склонни да се сблъскат с предизвикателствата на свързаността, отколкото по-големите.

Тези неравенства подчертават риска от по-широко цифрово разделение в България, което засяга непропорционално възможностите за учене на учениците въз основа на географията и размера на училището (Katz, 2017^[22]). Съществуващите данни също потвърждават тези трудности. През 2021 г. само 12,5% от селата осигуряват достъп до интернет за всички ученици, в сравнение с 43,5% от градските училища (Министерство на образованието и науката, 2021^[9]). На екипа за оценка бяха докладвани чести прекъсвания на електричеството, дори в сравнително големи градове, което е усложнило предизвикателствата при предоставянето на равни възможности за дистанционно обучение. Тези данни не намаляват значимостта на нарастващия достъп до цифрови устройства и умения – но предполагат, че може да е имало други фактори, които са създали бариери пред ефективното дистанционно обучение в България, които биха могли да бъдат разгледани допълнително в бъдещи проекти, включително чрез изграждане на партньорства и сътрудничество между министерства и области на управление.

Фигура 4.4. Достъпът до интернет е бил по-голям проблем от достъпа до цифрови устройства за учениците

% от анкетираните директори, които съобщават, че капацитетът на тяхното училище да предоставя дистанционно обучение е възпрепятстван от липсата на достъп до интернет и липсата на достъп до цифрови устройства за учениците



Забележка: Ниска концентрация“ се отнася за училища, в които по-малко от 10% от учениците имат майчин език, различен от официалния език на обучение, докато „висока концентрация“ се отнася до училища, в които повече от 70% от учениците имат различен майчин език. „Малки училища“ са тези с по-малко от 300 записани ученици, докато големите училища имат 500 или повече ученици. Селските училища са училища, разположени в малки градове или селски райони с по-малко от 15 000 души, докато градските училища са в райони с над 100 000 население. Профилираните училища предлагат основно общо образование с акцент върху конкретни предмети или области на обучение, предназначени да подготвят учениците за висше образование и академични занимания, докато професионалните (ПОО) се фокусират върху предоставянето на практически умения и обучение в специфични професии, с необходимите компетенции за незабавна работа след дипломиране. Моля, имайте предвид, че данните се основават на сравнително малък брой наблюдения (143), които биха могли да повлияят на надеждността на тези констатации.

Източник: ОИСР непубликуван (2024 Г^[17]), ОИСР Подкрепа за Плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването

1.6.2. Участниците съобщиха, че инвестирането в образователни медиатори също е ключова необходимост за предотвратяване на отпадането

Образователните медиатори, създадени по проекти „Подкрепа за успех“ и „Активно приобщаване в системата на предучилищното образование“, бяха особено важни по време на пандемията от COVID-19 в България, като послужиха като мост между ученици, училища и общности и спомогнаха да се гарантира, че уязвимите деца разполагат с необходимите ресурси, за да продължат обучението си, особено ромските ученици. Много интервюирани се фокусираха върху ключовата роля на образователните медиатори за предотвратяване на отпадането от училище както като цяло, така и по време на пандемията. Някои смятат, че работата на образователните медиатори в предоставянето на персонализирана подкрепа в общността е по-ефективна за подобряване на участието на учениците в дистанционното обучение, отколкото простото разпространение на цифрови устройства и ad hoc обучение – и че ако целта на проекта е да подкрепи продължаващото цифрово обучение, тогава по-голямата инвестиция в образователни медиатори може би по-добре би отговорила на тази нужда. В ход са и други инициативи за увеличаване на училищните медиатори (включително проектите „Подкрепа за успех“ и „Успех за теб“) и до учебната 2023/2024 г. България е назначила 1 184 образователни медиатори. Бъдещите проекти обаче биха могли да отчитат значението на по-нататъшното инвестиране в човешки ресурси в условията на криза.

5 Основни констатации: Ефективност (BO2)

Ключови послания: ефективност

- Проектът предостави повече от 85 000 цифрови устройства за подпомагане на дистанционното обучение, като почти всички директори се съгласиха, че те са насочени към най-нуждаещите се ученици. До 2022 г. наличността на устройства в България е над средното за ОИСР. Проектът допринесе за увеличаване на равенството в достъпа до устройства, изпълни целите си за предоставяне на устройства и получи силно положителен отговор от ключови заинтересовани страни.
- Проектът се проведе във време, когато повечето училища се върнаха към присъственото обучение. В резултат на това то не изигра голяма роля в подкрепата на продължаващото обучение по време на първата и най-разрушителната фаза на пандемията.
- Участниците посочиха, че устройствата са били използвани в училищата за цифрово обучение, когато не са били заемани на ученици за дистанционно обучение. Някои говориха за ученици, използващи устройства за проектно-базирано обучение. Други предполагат, че се използват главно от учители за презентационни цели.
- Проектът предложи обучение по цифрови умения на повече от 185 000 лица, като постигна повечето от целите си за разширяване на достъпа до основно цифрово обучение за учители, ученици и родители.
- Променящите се пандемични обстоятелства означаваха, че обучението подкрепи способността на учениците и учителите да имат достъп до онлайн платформи като цяло, вместо да се използва директно по време на затваряне на училища, свързани с COVID-19. Участниците обаче съобщиха, че достъпът до устройства и обучението са улеснили продължаването на обучението по време на локализирано затваряне на училища поради грипни епидемии и наводнения.
- Участниците в изследването предполагат, че родителите в най-неравностойно положение може да не са били напълно обхванати от обучението, като участието е ограничено до родители, които вече са ангажирани с училищата. По-малко от половината от анкетираните директори и учители съобщават за повишена ангажираност на родителите в обучението на учениците. Училищата с висока концентрация на ученици от етнически общности са много по-малко склонни да съобщават, че обучението е увеличило участието на родителите, отколкото тези с ниска концентрация. Не са събрани данни от мониторинга за това дали обучените родители вече са участвали в училищни дейности, така че не могат да проверят тези възприятия. Въпреки това констатациите предполагат, че обучението би могло да бъде по-добре подкрепено с допълнителни мерки за обхват.
- Проектът също така предостави обучение, свързано с кризата, след изменението му от 2023 г. Въпреки че не успя да достигне напълно целевите си групи, участниците се изказаха положително за обучението и смятаха, че е постигнало целта си да подпомогне училищата да реагират на редица кризисни условия.
- Въздействието на проекта върху подготовката на системата за бъдещи кризи, насърчаване на по-иновативно преподаване и учене и насърчаване на участието, равнопоставеността и качеството в дистанционното и цифровото образование е разгледано в Раздел 6.

Основната цел на дейностите беше осигуряване на равен достъп до дистанционно и цифрово обучение и предотвратяване на прекъсване на обучението в условия на кризи. Този въпрос разглежда дали дейностите са подобрили равенството в достъпа. Той предоставя оценка на постигнатия напредък в изпълнението на мерките и съответните индикатори, програмирани преди и след изменението от 2023 г.

По-конкретно, този раздел разглежда въпрос за оценка 2:

До каква степен дейностите постигнаха целта си за **подобряване на равния достъп до дистанционно и цифрово обучение**, включително за маргинализирани общности като роми и в различни социално-икономически и полови групи и географски местоположения? До каква степен дейностите насърчиха **по-активно участие в образованието на родителите** от различни групи? До каква степен обучителните дейности, въведени след изменението на първоначалната Оперативна програма, постигнаха своите цели?

Първо се разглежда предоставянето на устройства и след това обучението за цифрови умения, преди да се разгледа дали проектът е изпълнил целта си да подкрепи участието на родителите в дистанционното обучение. Раздел 6 разглежда въздействието на тези устройства и обучение, като се фокусира върху въпрос за оценка 3 и разглежда дали дейностите по проекта са били успешни при подготовката на системата за бъдеща криза, укрепване на цифровата екосистема и подкрепа на по-иновативно, качествено и справедливо цифрово преподаване и учене.

Увеличаване на наличността на устройства

2.1. Проектът подкрепи равен достъп до дистанционно обучение чрез осигуряване на устройства

Оценката установява, че проектът до голяма степен е изпълнил основната си цел да осигури по-равен достъп до цифрови устройства. Както е показано по-долу, данните разкриват голямо увеличение на наличността на устройствата през периода на проекта. Въпреки че това увеличение отразява приноса на няколко различни инициативи, проектът послужи като последна защита, за да се гарантира, че всички ученици имат достъп до еквивалентни устройства. Докато променящите се условия на пандемия по време на проекта ограничиха незабавното използване на тези устройства за поддържане на образованието по време на COVID-19, някои бяха използвани при последващи затваряния на училища поради огнища на грип или наводнения по места. Подобреният достъп до цифрови устройства допринесе за по-широката цел на проекта за подготовка за бъдещи кризи, въпреки че това беше ограничено от някои проблеми, свързани с устойчивостта на проекта. Това се обсъжда допълнително в раздели 6 и 9.

2.1.1. Проектът успешно постигна целите си за предоставяне на устройства и беше приет положително от ключови заинтересовани страни

Почти всички директори (90%) съобщават, че устройствата са били насочени към учениците, които имат най-голяма нужда от тях, мнение, което също беше подчертано във всички интервюта и фокус групи с директори и учители (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Интервюираните обясниха, че списъкът с критерии, използвани за разпределяне на устройства на учениците, е включвал ученици, изложени на риск от отпадане, ученици от по-големи семейства или семейства с ниски доходи, ученици, които са се борили с академични проблеми и ученици от етническите общности, наред с други критерии. Учениците, които отговарят на повече от един критерий, са били с приоритет за получаване на устройства. Таблица 5.1 показва целите и индикаторите на проекта и резултатите от него за предоставяне на устройства, като показва, че проектът е предоставил повече от 85 000 цифрови устройства за подпомагане на дистанционно обучение.

Таблица 5.1. Получено техническо оборудване

	Цел	Резултат
Лаптопи за ученици	57 434	64 997
Таблети за ученици	7 571	
Лаптопи за учители	20 732	20 692
Универсален шкаф за зареждане	1 403	1 403
Брой участници с дистанционен достъп до обучение в електронна среда ¹⁰	140 000	133 957

Забележка: Целите са взети от договора между ИАПО и МОН, а резултатите са получени от официалния уебсайт на проекта, react.mon.bg.

Източник: Изпълнителна агенция „Програмно образование“ (2023 г.^[2]), договор: „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ и Министерство на образование и наука (2021 г.^[33]), REACT, react.mon.bg

2.1.2. Други източници на данни потвърждават значително увеличение на равния достъп до цифрови устройства през периода на проекта

Проектът допълни вече съществуващи инициативи с цел да се гарантира, че няма да има оставащи пропуски в достъпа до цифрови устройства. Данните показват, че по време на периода на проекта училищата в необлагодетелствани и облагодетелствани райони наистина са достигнали същото ниво по отношение на цифрово оборудване (ОИСР, 2023^[5]). България отбеляза значителни подобрения в цифровата инфраструктура и разпределението на ресурсите в училищата между PISA 2018 и 2022 г., с едно от най-големите увеличения на индекса за компютърна наличност от 0,3 в сравнение със средното за ОИСР от 0,01 (ОИСР, 2023^[5]). До 2022 г., през втората година от изпълнението на проекта, България имаше висок коефициент на училищни компютри на ученик от 0,9, спрямо 0,7 през 2018 г., надвишавайки средното за ОИСР от 0,8 (вижте Фигура 5.1). Повече компютри на ученик са налични в необлагодетелстваните (0,9) и селските (1) училища в сравнение с облагодетелстваните (0,8) и градските (0,8) училища (ОИСР, 2023 г.^[5]).

В цялата страна само 9% от учениците посещават училища, чиито директори съобщават, че липсата на цифрови ресурси ограничава обучението, което е доста под средните стойности за ОИСР и ЕС от съответно 24% и 21% (вижте Фигура 5.1). Качеството или адекватността на материалите също беше над средните стойности за ОИСР и ЕС от съответно 25% и 23%, тъй като само около 8% от учениците бяха в училища, чиито директори съобщиха за устройства с лошо качество (ОИСР, 2023^[5]). Въпреки че тази промяна не може да се припише изцяло на проекта, той изпрати устройства до 2 191 от 2 222 училища във всички региони на страната, след като поиска от всички училища да идентифицират нуждите за достъп на своите ученици и по този начин ефективно идентифицира и адресира всички останали проблеми с достъпа. Това беше значително постижение в страна, в която образователните политики се борят да се справят с регионалните различия в достъпа до ресурси.

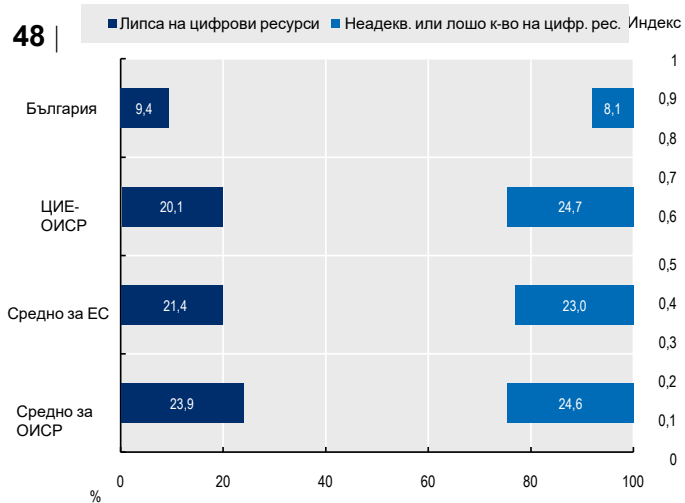
Фигура 5.1. Наличието на цифрови ресурси се увеличи значително между 2018 г. и 2022 г. в България, надминавайки средно страните от ОИСР

Резултати въз основа на отчетите на директорите

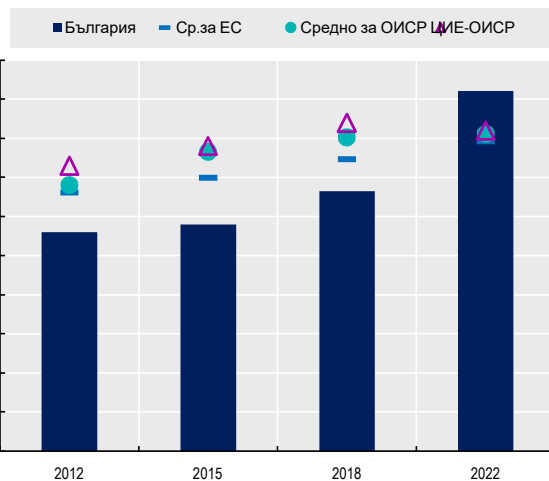
¹⁰ След изменението от 2023 г. показателят Брой участници с дистанционен достъп до обучение в електронна среда включва броя на учениците и педагогическите специалисти, на които са осигурени необходимите средства за осъществяване на дистанционно обучение в електронна среда, както и броя на децата и ученици, които са интегрирани/реинтегрирани в образователната система.

А. Наличие на цифрови ресурси

48 |



Б. Наличие на компютри



Забележка: Средната стойност за ЦИЕ-ОИСР включва Чехия, Естония, Унгария, Литва, Латвия, Полша, Словения, Словакия.
Източник: ОИСР (2023 г[5]), Резултати от PISA 2022 (том II): Учене по време на - и от - прекъсване, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.

2.1.3. Проектът се проведе значително след началото на дистанционното обучение, което означава, че увеличеният достъп до устройства подкрепи по-широкомащабните цели на проекта, но не подкрепи продължаващото обучение по време на COVID-19

Въпреки че проектът имаше за цел да се справи с цифровите несъответствия, очертани от пандемията, той се проведе доста след началото на дистанционното обучение и във време, когато присъственото обучение се превръщаше в норма. Това ограничи непосредствената му ефективност при поддържане на образованието по време на COVID-19. Проектът започна през февруари 2021 г., като устройствата бяха разпределени на етапи до началото на учебната година през септември 2021 г. и беше завършен през 2023 г. Тъй като дистанционното обучение започна през март 2020 г., това означава, че е имало интервал от поне 11 месеца между началото на пандемията и стартирането на проекта, като някои училища потенциално получават устройства до още шест месеца по-късно. В резултат на това устройствата не можаха да поддържат обучението по време на критичния период на пандемията, въпреки че по-късно бяха използвани за дистанционно обучение, когато някои училища трябваше да затворят поради грипни епидемии или локализиран наводнения.

В идеалния случай необходимостта от универсален достъп до устройства щеше да бъде отразена на по-ранен етап от пандемията и един по-общ урок е колко е важно да се действа бързо по отношение на опасенията за справедливостта при бъдещи кризи. Беше обаче полезно, че инициативата в крайна сметка беше замислена и ефективно изпълнена, като снабдяването и доставката на устройства бяха сравнително бързи в контекста на прекъсванията на веригите за доставки, причинени от пандемията и последвалата война в Украйна. Въпреки разминаването във времето – свързано с наличността на фондовете REACT-EU – интервюираните и участниците във фокус групите видяха поэтапното предоставяне като стратегически подход за укрепване на управлението на риска и готовността за бъдещето. Продължаващата несигурност между 2020 г. и 2022 г. относно продължителността на пандемията подчерта стойността на тази инициатива. Поддържането на фокуса върху универсалния достъп до устройства означаваше, че проектът ефективно предложи важна застрахователна мярка, въпреки че личното обучение беше възобновено през по-голямата част от периода на проекта.

2.1.4. Въпреки че има ограничени доказателства за това как са използвани устройствата, участниците във фокус групите съобщават, че са били използвани в класната стая за цифрово обучение

Процесите на мониторинг събраха и докладваха ограничена информация за това как са използвани устройствата. Въпреки това във фокус групите някои учители предполагат, че устройствата се използват редовно в класната стая. Например, едно училище говори за устройствата, които се използват редовно за обучение, базирано на проекти, предоставяйки един пример за проект за разработване на мерки за екологична устойчивост за местния район. Някои ученици показаха на екипа за оценяване презентации и проекти, които са подготвили с помощта на устройствата, включително изграждане на уебсайт и брошура за училището. В някои фокус групи обаче учениците съобщават, че използването на цифрови инструменти в класната стая често е ограничено до гледане на видеоклипове или презентации и устройствата са оставали по-скоро в ръцете на учителя, отколкото в ръцете на учениците. Раздел 6 разглежда по-внимателно въпроса дали дейностите по проекта са имали въздействие върху цифровите практики за преподаване и учене.

2.1.5. Разпределянето на финансиране въз основа на размера на училището може да доведе до пропускане на по-малките училища

Установяването на ефективност означава разбиране дали проектните дейности са достигнали успешно до тези, които са били най-нуждаещи се. Устройствата бяха разпределени въз основа на

броя на учениците в училището и категоризацията на училището в рамките на формулата за финансиране. Имаше и коефициент, използван за увеличаване на бюджета за училища, обслужващи по-голям брой уязвими групи. В рамките на разпределението на финансирането училищата бяха поканени да кандидатстват за толкова устройства, колкото са необходими, в зависимост от броя на учениците, които отговарят на определени критерии (напр. от неравностойно положение, големи семейства или етнически общности и т.н.) и не разполагат с устройства. По-малките училища обаче са склонни да обслужват по-етнически разнообразни общности, включително ромски общности, които може да са по-уязвими от отпадане. Те може да се нуждаят от повече ресурси, за да достигнат и да отговорят на нуждите на разпръснатите си популации.

Въпреки че е разумно училищата с по-малко ученици да получават по-малко ресурси, по-малките училища също могат да имат по-големи технологични нужди и предизвикателства и може да са съсредоточени в селските райони, така че различията във финансирането имат потенциала да изострят регионалните неравенства. През последните години в България се наблюдава голям спад в броя на учениците, което означава, че някои директори управляват големи училищни сгради с ниски бюджети поради малкия им и намаляващ брой ученици. Например едно училище отчете спад в броя на учениците от 900 на малко над 100 през 15-те години преди пандемията.

Въпреки понякога по-голямата им нужда и дори с коефициента, който имаше за цел да увеличи финансирането за училища с голямо население от уязвими групи, по-малките училища получиха по-малко разпределение на финансирането, което означава, че те могат да кандидатстват за по-малко устройства. Малък брой директори и учители повдигнаха това във фокус групи и интервюта, говорейки за значителните трудности, които срещат при осигуряването на достатъчно ресурси за своите ученици. Един интервюиран събщи, че за някои училища с висока концентрация на ромски ученици всеки недостиг е бил разглеждан от министерството, независимо от проекта REACT-EU. Въпреки това коефициентът може да не е бил достатъчен, за да отговори на разликите в нуждите, изпитвани от по-малките училища.

Оценката също установи някои регионални различия в това дали училищата смятат, че са получили достатъчно устройства. Според проучването за оценка 74% от училищата съобщават, че са получили необходимия брой устройства за улесняване на ученето, като над 90% посочват, че тези устройства са насочени към ученици, които имат най-голяма нужда от тях (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Въпреки това, докато 86% от училищата в Пазарджик съобщават, че са получили необходимия брой устройства, само половината от училищата в Разград съобщават за това. Това може да е свързано с факта, че 86% от училищата в Разград са малки и отново предполага, че може да е имало място за допълнителна корекция на коефициента, за да се гарантира, че малките училища имат достъп до адекватни услуги, за да обхванат своите ученици с идентифицирани нужди.

Каре 5.1. Цифрови устройства, на които учениците разчитаха за обучение по време на пандемията

Анкетата за тази оценка също попита какви видове устройства са били използвани за обучение в по-голямата си част по време на пандемията. Като цяло почти половината от учениците са използвали собствени лаптопи, 23% са използвали устройства, предоставени от училище, 19% са използвали мобилни телефони и 9% са използвали споделени семейни устройства. Учениците в градските райони са използвали лични лаптопи повече от учениците в селските райони (разлика от 9 процентни пункта), които разчитат малко повече на устройства, предоставени от училище. Учениците, които говорят български език у дома, са значително по-склонни да използват собствените си лаптопи, настолни компютри или таблети, като показват разлика от 24 процентни пункта в сравнение с тези, които говорят други езици у дома. Тези, които говорят на езици, различни от български вкъщи, са по-склонни да използват устройства, споделени с членове на семейството (разлика от 3 процентни пункта), устройства, заети от училище (разлика от 9 процентни пункта) или мобилен телефон (разлика от 11 процентни пункта) в сравнение на техни връстници, говорещи български език вкъщи. Въпреки това, само много малко по-висок дял от тези ученици (разлика от 1 процентен пункт) съобщават, че изобщо не са имали достъп до цифрово устройство.

Източник: ОИСР непубликуван (2024 Г^[17]), ОИСР Подкрепа за Плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването.

2.1.6. Споделянето на устройства беше предвидено, но не беше внедрено.

Проектът позволява устройствата да бъдат временно преразпределени между училищата, ако е необходимо, но тази разпоредба все още не е била използвана по време на оценката. Малък брой интервюирани предполагат, че директорите не са склонни да се разделят с устройствата, предоставени на техните училища. По-голяма част от интервюираните предполагат, че доставките на устройства са достатъчни, без да оставят празнини за запълване, дори в случай на внезапно връщане към дистанционно обучение. Въвеждането на идеята, че училищата могат да споделят ресурси и изграждането на това в договорни споразумения с училищата, беше положителен ход в управлението на риска, допринасяйки за готовността на образователния сектор за потенциални смущения. Въпреки че механизмите за споделяне на устройства могат да бъдат полезни при бъдещи кризисни условия от различен тип (напр. приток на ученици в определен район или локализиран здравни епидемии), те може да изискват повече развитие и по-добра подкрепа и стимули.

Увеличаване на обучението за цифрови умения

2.2. Проектът увеличи достъпа до основно цифрово обучение за учители, ученици и родители – но може да не е достигнал до родителите в най-неравностойно положение

Оценката установява, че проектът до голяма степен е постигнал своите показатели за предоставяне на обучение, като има само относително малки пропуски по някои мерки, особено за родителите. Някои участници също предполагат, че обучението е достигнало само до тези родители, които вече са били ангажирани с училища или образователни медиатори.

2.2.1. Проектът до голяма степен постигна целите си да осигури обучение на ученици, родители и образователни медиатори и учители с някои малки недостатъци

Както е показано в Таблица 5.2, проектът надхвърли целите си за обучение на ученици, но не успя да постигне целите за обучение на учители. По отношение на обученията за родители и образователни медиатори проектът достигна 78% от целевия брой участници.

Таблица 5.2. Получено обучение по проекта

	Цели	Резултати
Обучение на ученици от първи клас и ученици с установени затруднения за работа в електронна среда	130 000	138 574
Обучение на педагогически специалисти за повишаване на квалификацията, включително преподаване/превеждане на дистанционни дейности в електронна среда	18 500	11 642
Обучение на образователни медиатори и родители за придобиване на умения за работа в електронна среда (включително образователни платформи, търсене на електронно съдържание и др.)	45 000	35 059
Брой участници, подкрепени в борбата или противодействието на ефектите от пандемията COVID-19 ¹¹	322 718	371 314
Брой участници, придобили умения, включително умения за дистанционно обучение ¹²	210 000	307 537
Брой участници, квалифицирани при напускане на операции, подкрепени от действия за борба с последствията от пандемията COVID-19 ¹³	13 200	13 107
Нетен процент на записване в образованието на подкрепените участници	90%	99%

Забележка: Целите са взети от споразумението между ИА и МОН, а информацията за резултатите е получена от ИА „Програма за образование”.

Източник: Изпълнителна агенция „Програма за образование“ (2023 г.^[2]), договор: „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“, след изменението от 2023 г.

2.2.2. Някои заинтересовани страни съобщиха, че в обучението са участвали само родители, които вече са били ангажирани с училището

Някои училищни ръководители и учители отбелязаха, че обучителните сесии привличат главно вече ангажирани родители, което поражда опасения относно приобщаването и обхвата на програмата. Въпреки че идеята беше, че обучението на родители, които са образователни медиатори, ще позволи на медиаторите да се върнат в своите общности и допълнително да подкрепят други родители, няма данни от мониторинг, които да потвърдят, че това се е случило. Във фокус групите някои учители също говориха за трудностите, с които се сблъскаха образователните медиатори по време на пандемичния период, като не разполагаха с подходящи предпазни средства и установиха, че дори когато отиваха във всяко жилище в своите общности, някои родители отказват да разговарят с тях.

Въпреки че най-разрушителният период на пандемията е приключил по времето на изпълнението на проекта, участниците в изследването предполагат, че все още може да има празнина в достигането до по-малко ангажирани родители, които може да са най-нуждаещите се от подкрепа. Във фокус групите учителите предположиха, че ако родителите вече не са ангажирани в подпомагането на образованието на децата си, е малко вероятно те да дойдат на обучение в училище или онлайн. Трудно е да се провери профилът на родителите, участващи в обучението, при липса на информация за мониторинг на предишното участие на участниците в образованието на децата. Ограниченото участие от по-широка родителска демография обаче може да е подкопало цялостната ефективност на обучението, тъй като неангажираните родители, особено в селските райони и районите с голямо население от етнически общности, вероятно са го пропуснали. Това

¹¹ Брой подпомогнати участници в борбата или противодействието на последиците от пандемията от COVID-19 се отнася за броя на учениците, педагогическите специалисти, образователните медиатори и родителите, преминали обучение за придобиване на умения за дистанционно обучение в електронна среда, обучение за преподаване/ провеждане на занятия от разстояние в електронна среда или обучение за работа в електронна среда (включително образователни платформи, електронно търсене на съдържание и др.). След изменението от 2023 г. индикаторът включва също броя на учениците, подкрепени за подобряване на социално-емоционалните умения за учене, децата в детските градини, подкрепени за справяне с последствията от кризи; подкрепени деца в предучилищна възраст за плавен преход към училищно образование; ученици, преминали допълнително обучение по български език като чужд, и обучени педагогически специалисти и броят на подпомогнатите родители при интегрирането на децата им в образователната система.

¹² Броят на участниците, придобиващи умения, включително умения за дистанционно обучение включва децата и учениците, които са преминали обучение по процедурата и са придобили социални умения – за адаптиране в новата среда, за създаване на приятелства, за работа в екип и за разрешаване на конфликти (чрез допълнително обучение в български език, включително за ученици от Украйна и други чуждестранни образователни системи), са повишили своите социално-емоционални умения за учене чрез предоставената подкрепа за действие при форсмажорни обстоятелства и ситуации, възникващи в условия на кризи, както и тези, които са придобили умения за включване в дистанционно обучение.

¹³ Броят на участниците, квалифицирани при напускане на операции, подкрепени от действия за борба с последиците от пандемията от COVID-19, се отнася за броя на обучените педагогически специалисти за подобряване на уменията им за дистанционно обучение в електронна среда (след изменението от 2023 г.).

също е в съответствие с възгледите на директорите относно ограниченото въздействие на обучението върху уменията на родителите в тези общности (вижте Фигура 5.2). Както е обсъдено в разделите по-долу, подпомагането на обучението с по-широки и постоянни мерки за обхват в бъдеще ще бъде важно за гарантиране на справедлив достъп до обучение и умения.

Родителски умения и участие в дистанционното обучение

2.3. Проектът не постигна напълно целта си да насърчи по-активното включване на родителите в дистанционно обучение

Оценката установява, че дейностите по проекта не са увеличили значително мотивацията за участие на родителите. Това отчасти се дължи на факта, че проектът се изпълнява във време, когато дистанционното обучение става все по-малко разпространено и отчасти защото обучението за родители е еднократна мярка, която не достига до родителите, които са най-неангажирани от училището. Както бе споменато по-рано, обучението беше много основно и като такова може да не е имало съществен ефект върху родителските умения или мотивация.

2.3.1. Само половината от директорите и учителите са усетили, че обучението за родители е увеличило участието на родителите в дистанционното обучение и по-малко от половината смятат, че това повишава цифровите умения на родителите

Повечето директори (82%) и учители (80%) съобщават, че обучението е подобрило равния достъп до цифрово образование. Те обаче са по-малко положителни относно въздействието му върху участието на родителите, като само малко над половината от директорите (52%) и учителите (57%) съобщават за повишена ангажираност на родителите в дистанционното обучение на учениците (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Докато 76% от директорите вярват, че обучението е засилило основните компютърни умения на учителите, само 44% смятат, че то е от полза за родителите, въпреки признатата необходимост от подобряване на родителските умения (вижте Фигура 5.2).

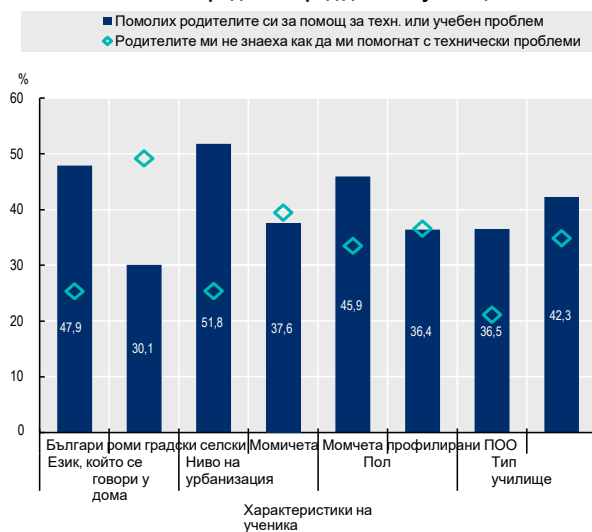
Освен това 27% от учениците съобщават, че родителите им са имали затруднения да им помогнат с технически проблеми по време на пандемията. Това предизвикателство е по-изразено сред учениците от селските райони, 40% от които посочват, че родителите им не са в състояние да помогнат в сравнение с техните връстници от градовете (25%) (вижте Фигура 5.2). Нещо повече, учениците, които не говорят български език у дома, са били по-засегнати, отчитайки 20 процентни пункта по-малко родителска подкрепа за технически проблеми в сравнение с техните връстници, говорещи български език у дома (ОИСР непубликуван, 2024^[17]).

Фигура 5.2. Много родители са се сблъскали с трудности при подпомагането на децата си по време на дистанционното обучение, но обучението е помогнало на тези родители, до които е достигнало

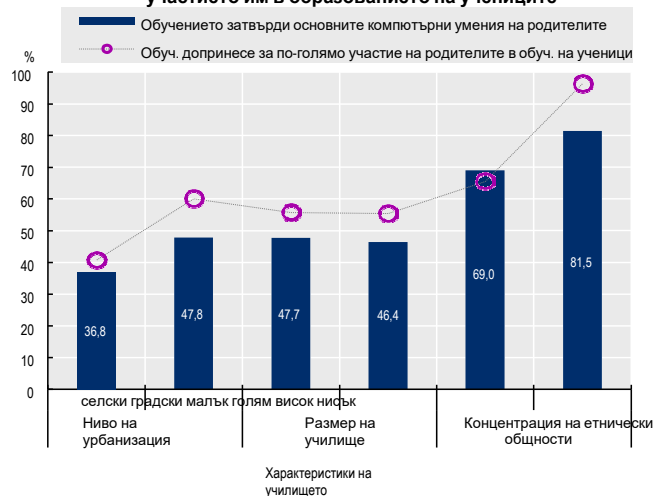
Дял на учениците, които съобщават, че родителите им са им помогнали с технически или учебни проблеми и че родителите им не са знаели как да им помогнат с технически проблеми

Дял на директорите, които съобщават, че обучението е засилило основните компютърни умения на учителите и че е допринесло за повишено участие на родителите в обучението на учениците

А. Участие на родит. според докл. на учениците



В. Възприятия на директорите относно цифровите умения на родителите и участието им в образованието на учениците



Забележка: „Ниска“ концентрация се отнася за училища, в които по-малко от 10% от учениците имат майчин език, различен от официалния език на обучение, докато „висока“ концентрация се отнася до училища, в които повече от 70% от учениците имат различен майчин език. „Малки“ училища са тези с по-малко от 300 записани ученици, докато „големите“ училища имат 500 или повече ученици. „Селските“ училища са училища, разположени в малки градове или селски райони с по-малко от 15 000 души, докато градските училища са в райони с над 100 000 население. Моля, обърнете внимание, че данните за училищата се основават на сравнително малък брой наблюдения (104), тъй като само училища, които са преминали обучение като част от проекта, са отговорили на тази част от проучването.

Източник: ОИСР непубликуван (2024 г_[17]), ОИСР Подкрепа за Плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването

Тези констатации относно ефективността на обучението може отново да са свързани с намаляването на дистанционното обучение по време на периода на проекта, както и с фокуса на обучението върху много основни цифрови умения. Въпреки това, международните данни също показват намаляване на участието на родителите като цяло в България през периода на проекта. През 2018 г. 33% от директорите на училищата в България съобщават, че поне 50% от родителите на училищата са участвали в обсъждането на напредъка на детето им с учител по тяхна инициатива, което е намаляло до 26% през 2022 г. Тази цифра е малко под средното за ОИСР от 29%, но над сравнимите страни като Унгария с 16%, Чехия с 21% и Полша с 23% (ОИСР, 2023^[5]). През 2022 г. 68% от училищата в България съобщават, че родителите им ги питат какво са правили в училище този ден поне веднъж или два пъти седмично. Тази цифра е най-ниската в ЕС-27 и под средната за ОИСР 77% (ОИСР, 2023 г.^[5]). Поради това може да се наложи бъдещите проекти да обмислят предоставянето на допълнителна и по-широка подкрепа за ангажираността на родителите.

2.3.2. Допълнителната подкрепа за ангажиране на родителите може да е подпомогнала по-голямата ефективност

Ефективното достигане до всички родители, особено тези от маргинализираните общности, беше ключово предизвикателство по време на проекта. Ромската общност е много разнообразна, с различни нива на доверие в обществените институции, образование и езикови бариери, всички от които могат да повлияят на ангажираността на родителите (Eurocities, 2023^[45]; Европейска комисия, nd^[46]). Успешните мерки за обхват често включват персонализирани домашни посещения от образователни медиатори, културно чувствителна комуникация и участие на доверени лидери на общността. В този проект образователните медиатори изиграха решаваща роля в свързването на училищата с труднодостъпни родители. Обучението обаче все още не винаги успяваше да достигне до семейства, които вече бяха по-малко ангажирани с училище.

Съществуващите проучвания показват, че няколко фактора са направили задачата на образователните медиатори по-трудна по време на пандемията. Например липсата на защитно оборудване, достъп до определени квартали и населени места и структурирани насоки за медиаторите възпрепятстваха способността им да достигнат до семейства, които вече са били изключени от училищната система (Global Metrics, nd^[47]). Около 42% от образователните медиатори също съобщават, че заплащането им е твърде ниско, като се има предвид високото напрежение на работата им (Global Metrics, n.d.^[47]). В някои страни има предложения ролята на образователните медиатори да бъде засилена, така че те да станат ментори и наставници в своите общности и да предоставят по-персонализирана подкрепа на родителите и училищата по конкретни въпроси (Регионален офис на УНИЦЕФ за Европа и Централна Азия, 2024^[48]). Няколко планирани и текущи проекта подпомагат работата на образователните медиатори в България като цяло. Въпреки това, по-целенасочена подкрепа за подпомагане на образователните медиатори да насърчават участието в дистанционно и цифрово обучение може да е помогнала на училища, които се борят да ангажират ефективно някои родители, особено когато доверието е ниско или логистичните бариери – като транспорт и език – са значителни.

Допълнителни възможности за обучение

2.4. Проектът увеличи достъпа до други форми на обучение, имащи отношение към кризисни ситуации

Оценката установява, че дейностите, които са били програмирани след изменението от 2023 г., също са постигнали до голяма степен своите цели. Тези дейности осигуриха обучение на близо 26 000 ученици, въпреки че не достигнаха първоначалната цел от 37 700. Обучението беше насочено към критични области за реагиране при кризи, като социално-емоционално обучение,

преподаване за тези, които не говорят български като първи език и подготовка за възможни атаки в училище (виж Таблица 5.3).

2.4.1. Възможностите за обучение, предложени след изменението на проекта от 2023 г., до голяма степен достигнаха целевите групи и постигнаха целите си

Таблицата по-долу предоставя целта и резултатите за допълнителното обучение, предлагано след изменението на проекта, показвайки, че проектът е достигнал почти 70% от целта си за допълнително обучение от разстояние в електронна среда. Има ограничени доказателства за ефективността на дейностите по допълнително обучение, тъй като мониторингът и проверките за съответствие не събраха информация за ефективността. Малък брой интервюирани обаче посочват, че усилията на проекта за подпомагане на социално-емоционалното обучение, наред с инициативата „Подкрепа за успех“, са положителни, но че педагогиката, използвана за обучение на небългароговорящи ученици, е можела да бъде по-ангажираща, интерактивна и межкултурна. Министерството на образованието и науката също така финансира проучване относно обучението за подготовка за извънредни ситуации в училище, резултатите от което са посочени в раздел 6 за въздействието.

Таблица 5.3. Допълнително обучение за ученици

	Цел (брой участници)	Резултати (брой участници)
Брой деца и ученици, които се обучават допълнително, включително дистанционно в електронна среда	19 903	15 932
Брой ученици, получаващи допълнително дистанционно обучение в електронна среда	37 718	25 822
Брой деца и ученици от Украйна, получили подкрепа за тяхната интеграция/реинтеграция в българската образователна система	0	262

Забележка: Целите са взети от споразумението по проект REACT EU между ИАПО и МОН.

Източник: Изпълнителна агенция „Програма за образование“ (2023 г^[2]), договор: „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“

6 Основни констатации: Въздействие (ВОЗ)

Ключови съобщения: Въздействие (подобряване на преподаването и ученето)

- Почти всички анкетирани директори (около 90%) съобщават, че се чувстват по-подготвени за бъдещи кризи, като изразяват увереност в способността си да преминат към дистанционно обучение при всяко бъдещо затваряне на училища. Училищата обаче може да не са готови да отговорят на променящите се дистанционни и цифрови платформи и практики за обучение, които може да изискват по-развити умения.
- Директори, учители и ученици съобщиха, че обучението е позволило на учителите да използват по-добре онлайн платформите. Над 8 от 10 директори също съобщават, че обучението е подобрило сътрудничеството между учителите. Въпреки това, 1 от всеки 4 учители съобщава, че обучението е „твърде елементарно“, а около една трета от директорите и учителите смятат, че то не допринася много за подобряване на

преподаването и ученето. Въпреки че проектът беше насочен конкретно към основни цифрови умения, този фокус ограничи способността му да създава по-широко разпространено и устойчиво въздействие чрез подобряване на преподаването и ученето.

- Обучението на учениците се фокусира върху техническите умения, необходими за насочване на учениците онлайн, и повече от 7 от 10 директори се съгласиха, че то укрепва основните компютърни умения на учениците. Въпреки това доверието на българските ученици в използването на цифрови платформи остава под средното за ОИСР. По-нататъшното надграждане върху съществуващи проекти като „Образование за утрешния ден“ за насочване към по-напреднали цифрови умения може да е подпомогнало учениците да използват уверено цифровите платформи за по-сложни задачи, вместо просто да имат достъп до тях.
- Способността на проекта да създаде въздействие беше възпрепятствана от цялостната слаба цифрова екосистема в България, в която липсваха някои от благоприятните условия, необходими за ефективно дистанционно обучение. Например, повече насоки относно педагогиката и оценяването биха могли да предоставят по-ясна визия за това какво включва ефективното и ангажиращо дистанционно обучение и как да се подкрепи иновацията на учителите.
- Процентът на отпадналите през периода на проекта е намалял с 4,6%. Тази тенденция обаче може да отразява вече съществуващи модели, вместо да е пряко свързана с дейностите по проекта.
- Разширените обучителни дейности след изменението на програмата за 2023 г. подобриха доверието на заинтересованите страни при справяне с кризисни ситуации.

Проектът имаше за цел да „създаде условия за подобряване на цифровите умения на учителите за по-ефективно преподаване и учене в цифрови среди и да насърчи използването на иновативни методи на преподаване и учене“. Предишният раздел разглежда ефективността на проекта за постигане на целите му и установява, че е помогнал за осигуряването на по-равнопоставен достъп до цифрови устройства и обучение (вижте раздел 5). Този раздел отива отвъд това, за да разгледа какво предполагат наличните доказателства за цялостното въздействие на дейностите по проекта. Той се отнася до последната колона на реконструираната теория за промяната в раздел 1, разглеждайки първо дали проектът е подготвил системата за бъдеща криза, след това дали е укрепил цялостната цифрова екосистема на България, най-вече цифровото преподаване и учене, и накрая дали е подобрил уменията на учениците, справедливостта, приобщаването и резултатите.

Той разглежда Въпрос за оценка 3:

До каква степен **дейностите подпомогнаха подобренията в преподаването и ученето в България по време на пандемията и периода на възстановяване?** По-специално, до каква степен **укрепиха цифровите умения на учители и ученици** и използването на по-ефективни и иновативни цифрови методи на преподаване и учене?

Разделът също отразява това, което може да е в основата на констатациите от оценката, включително степента, в която дейностите са били подкрепени от някои от „благоприятните фактори“ за цифрова образователна среда (въпрос, който е доразвит в раздела за съгласуваност).

Въздействие върху подготовката на системата за бъдещи кризи

3.1. Проектът осигури равен достъп до дистанционно обучение, ако образованието бъде прекъснато в близко бъдеще – но не помогна на училищата да реагират на бързо развиващите се контексти на дистанционно и цифрово обучение

Оценката установява, че проектът е имал положително въздействие върху начина, по който училищата се чувстват подготвени да реагират на бъдещи кризи. Това обаче може да бъде

ограничено до краткосрочен и средносрочен план, тъй като бъдещите прекъсвания могат да изискват различни и по-развити умения, които обучението не е обхванало. Този проблем също е проучен в раздела за устойчивост (вижте Раздел 9).

3.1.1. Почти всички анкетирани училища се чувстват по-добре подготвени да реагират на бъдещи кризи

Почти всички директори съобщиха, че се чувстват по-подготвени за бъдещи кризи, като изразиха увереност в способността си да преминат към дистанционно обучение в случай на бъдещо затваряне на училище (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Въпреки че тази увереност може да се очаква, като се има предвид техният предишен опит с онлайн обучение, повечето участници в изследването смятат, че готовността им надхвърля простото надграждане върху опита. Те го приписват на това, че са оборудвани с устройства, умения и обучителни материали за бъдещи преходи към онлайн обучение. Няколко интервюирани и участници във фокус групи цитираха примери, при които училищата плавно преминаха към дистанционно обучение по време на местни огнища на грип или наводнения, приписвайки тази готовност на ресурсите и обучението, предоставени от проекта. В действителност, PISA 2022, която установи, че само 16% от учениците в България са били в училища, където директорът е съобщил, че е неподготвен или само минимално подготвен да осигури дистанционно обучение в случай на продължително затваряне на училище, подобно на средното за ОИСП от 17% (ОИСП, 2023^[5]). Осигуряването на устройства и основни цифрови умения по проекта помогна за премахване на бариерите за достъп до продължаване на образованието при бъдещи прекъсвания на образованието.

3.1.2. Цифровото и дистанционното обучение се развиват бързо, потенциално изисквайки актуализирани умения и устройства – това не беше напълно отчетено

Бързият технологичен напредък обаче означава, че цифровото и дистанционното обучение могат да се развиват бързо, изисквайки редовни актуализации на устройства и умения за поддържане на ефективно участие. По време на ранния период на пандемия някои училища съобщиха за преминаване от имейл към Zoom и след това към Microsoft Teams, което илюстрира скоростта на промяната. Въпреки че проектът предостави устройствата и основните цифрови умения, необходими за достъп до настоящите платформи, той може да не подготви адекватно учители, ученици и родители за бъдещи разработки или за ангажиране с по-интерактивни и активни форми на онлайн обучение. Проектът подготви българската образователна система за преминаване към онлайн обучение в краткосрочен и средносрочен план, но това беше ограничено по обхват и времетраене. Този проблем е разгледан допълнително в разделите за преподаване и учене по-долу, и в Раздел 9 за устойчивостта.

Въздействие върху цифровата екосистема и върху преподаването и ученето

3.2. Проектът подкрепи използването на онлайн платформи, но не подобри значително преподаването и ученето

Оценката установява, че дейностите по проекта гарантират, че заинтересованите страни в образованието имат основните умения за управление на онлайн платформи и софтуер за видеоконференции. Това осигури основен достъп до цифровата учебна среда, което беше значително постижение в условията на глобална пандемия. Освен това проектът имаше ограничен ефект върху преподаването и ученето.

3.2.1. Обучението подпомогна учителите да използват платформи за видеоконференции

Като цяло три четвърти от анкетираните директори са съгласни, че обучението е помогнало на учителите да предоставят увлекателно цифрово образование. Въпреки това се появиха различия между областите. Например в Монтана само 53% от директорите съобщават за положителни резултати, докато във Варна тази цифра е значително по-висока - 94% (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Данните от проучването не могат да се използват за обяснение на тези регионални

различия, но те биха могли да отразяват различия в цифровата инфраструктура, подкрепата на учителите или предишен опит с технологиите, които улесняват учителите във Варна да прилагат ефективно обучението (IME, 2023^[16]).

Във фокус групите учителите, особено по-възрастните, също бяха положителни за ефективността на обучението, което им помага да преминат към дистанционно обучение:

Изведнъж ми се наложи да използвам устройства... Преходът беше ужасен за мен в началото, но сега му се наслаждавам, не само на Teams, но и на достъпа до устройства и облака. Всичко това беше прекалено много за мен преди. Моето поколение не е технически грамотно. Ние сме най-уязвимото поколение – започнахме с тебешир, след това с бели дъски, после с интерактивни екрани и сега AI. Предполагам, че в един момент ще трябва да стана астронавт. Никога не съм очаквал това да ми се случи в края на кариерата ми. – по-възрастен учител

По-голямата част от интервюираните и участниците във фокус групи подчертаха, че проектът улеснява по-плавните преходи между платформи (напр. от Zoom към Teams) и рационализираното администриране на онлайн обучението, позволявайки на учителите да управляват задачи като групиране на ученици и споделяне на връзки по-ефективно. Подобни цифрови инструменти не са били широко използвани от много учители преди това, както в училище, така и извън него, което подчертава необходимостта от установяване на основно споделено разбиране на техните функционалности.

3.2.2. Обучението имаше някои допълнителни предимства, включително подпомагане на сътрудничеството между учителите

Обучението донесе и някои допълнителни ползи извън заявените цели, като 82% от директорите и 81% от учителите съобщават, че е подобрило сътрудничеството между учителите (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Отново, много интервюирани отбелязаха, че воденото от учители естество на обучението насърчава по-силни връзки и насърчава неформалното размишление за това как дистанционното обучение се отразява на педагогиката. Въпреки че това не доведе до широко разпространена иновация, то беше ценно в българския контекст. В България малко над половината училища (54%) имат специфична програма за подпомагане на учителите при използването на цифрови устройства, което е почти идентично със средното за ОИСП от 55% (ОИСП, 2023^[5]). По-малко училища обаче предоставят определено време за учителите да си сътрудничат, оценяват или разработват учебни материали и подходи, които използват цифрови устройства (45%), в сравнение с ОИСП (58%). Въпреки че не е изрична цел на проекта, насърчаването на сътрудничество около цифровата педагогика е една съставка в по-нататъшното развитие на общности за учене – такива общности могат да бъдат ключови аспекти в изграждането на ефективни и устойчиви цифрови екосистеми. Проектът може да се е възползвал от това, че са били умишлено вградени в дизайна на процедурата.

3.2.3. Обучението беше твърде елементарно, за да се занимава с нещо друго освен много базови умения

Обучението продължи 4 часа за учениците и 6 часа за педагогическия персонал и обикновено се провеждаше в групи от 5-6 души. Трябва да се отбележи, че обучението не претендираше да разглежда всеки аспект на цифровото образование и имаше за цел просто да подпомогне достъпа до платформи и ресурси и основни функции като използването на бази данни и основен софтуер. Педагогическите специалисти, допустими за обучението, включват тези, които не са участвали в дистанционно обучение през последните две години, тези, които срещат трудности при провеждането на дистанционни уроци, и тези, които са изразили необходимост от допълнително обучение (ЕАРЕ, 2021^[49]). Близо една четвърт от директорите обаче смятат, че обучението е твърде кратко, а само 28% от директорите и учителите не са съгласни, че е твърде основно. Директорите в основните и прогимназиалните училища са по-склонни да съобщават, че обучението е недостатъчно като продължителност в сравнение с тези в гимназиалните училища, с разлика от 11 процентни пункта. Тази констатация е трудна за тълкуване от данните от проучването, но може да се дължи на това, че е по-голямо предизвикателство да се подкрепят по-младите ученици да използват онлайн платформи и да се предлагат подходящи за възрастта, ангажиращи инструкции и съдържание.

Проблемът с елементарния характер на обучението не беше свързан с ефективността на обучението при постигане на заявените цели, а по-скоро с липсата на връзка между вида обучение, което беше финансирано, и общата цел за насърчаване на иновациите в цифровото преподаване и учене. Въпреки че обучението допринесе за по-гладко онлайн изживяване – важна стъпка в премахването на бариерите пред иновативната педагогика – то не успя да се справи с пълния набор от условия, необходими за ефективно преподаване и учене в онлайн среди.

3.2.4. Една трета от директорите и учителите смятат, че обучението не допринася много за подобряване на преподаването и ученето.

Над една трета както от директорите, така и от учителите вярват, че обучението е имало минимално въздействие върху подобряването на преподаването и ученето (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Това възприятие варира в зависимост от региона, като 28% от образователния персонал в София-град съобщават за минимално въздействие, в сравнение с 48% в Пазарджик. Това мнение също е по-разпространено в градските училища, където по-висок дял от учителите смятат, че обучението не е допринесло много за подобряване на преподаването и ученето, показвайки разлика от 5 процентни пункта в сравнение със селските райони. Директорите на по-малките училища са с 9 процентни пункта по-склонни от тези в по-големите училища да смятат, че обучението има малък ефект. Директорите в училища с повече от 70% концентрация на етнически общности също са по-склонни да смятат, че обучението не е подобрило преподаването и ученето (63%), отколкото тези в училища с по-ниска концентрация на етнически общности (52%). Тези различия предполагат, че обучението би могло да бъде по-добре съобразено с регионалните особености, размера на училището и демографските нужди.

3.2.5. Има смесени доклади относно степента на ефективно и иновативно използване на технологиите от учителите по време на пандемията

Почти три четвърти от учениците съобщават, че техните учители са използвали технологиите по нови и иновативни начини по време на пандемията. Въпреки това, това възприятие варира между подгрупите: учениците от прогимназиалния етап са по-склонни да съобщават за иновативна употреба, отколкото учениците от гимназиалния етап, с разлика от 6 процентни пункта (ОИСР непубликуван, 2024 г.^[17]). Градските ученици и момчетата също са много по-малко склонни да съобщават за такава новаторска употреба, отколкото селските ученици и момичета, съответно с 2- и 1-процентни точки разлики. Освен това почти два пъти повече ученици, говорещи български език у дома, съобщават за ограничено използване на технологиите по нови и иновативни начини от учителите (20%) в сравнение с ромските (11%) и турските ученици (9%) (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Преминването към онлайн обучение изисква от учителите да приемат нови начини за изнасяне на уроци, често когато сами се справят с предизвикателствата на социалното дистанциране.

Международните доказателства обаче сочат, че новаторството на онлайн преподаването не винаги се е превърнало в ефективна цифрова педагогика (Thorn и Vincent-Lancrin, 2021^[50]). Повече от половината (57%) от учениците в проучването за оценка също смятат, че уроците остават подобни на традиционните настройки в класната стая, често все още разчитащи на учебници, което предполага, че въпреки че технологията е била използвана, тя не е променила значително практиките на преподаване (ОИСР непубликуван, 2024 г.^[17]). Във фокус групите учениците също говориха за неангажиращи както дистанционното, така и последващото цифрово обучение:

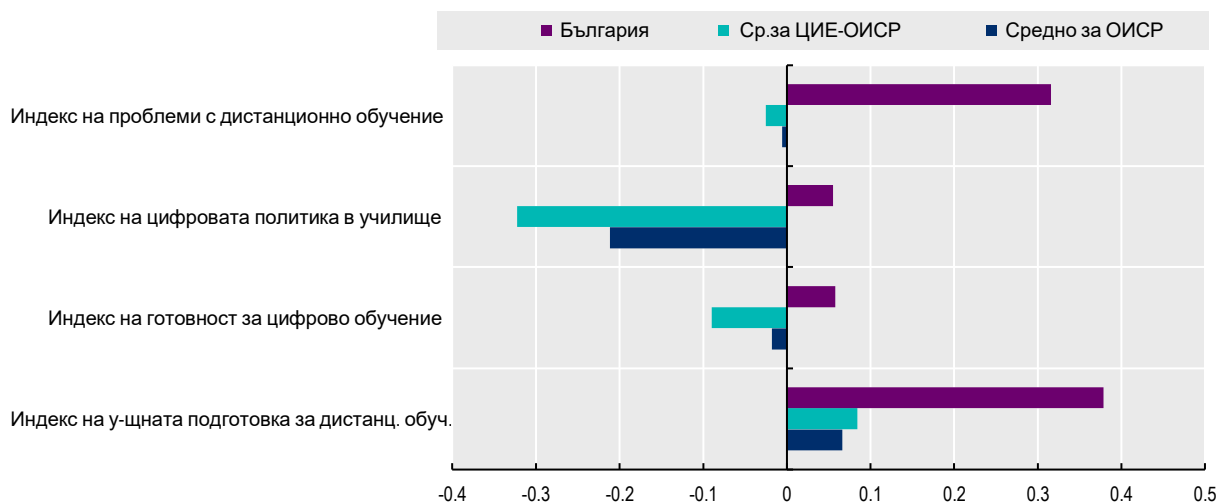
Чувствах се така, сякаш учителите говорят монолози и процесът беше монотонен. Някои неща също са скучни в училище, но онлайн взаимодействието липсваше. А сега? Използването на цифрови технологии не прави класната стая по-интересна. В нашето училище ние сме като общност. Преподавателите ни помагат дори с лични въпроси, но въпреки това нищо положително не може да се случи в живота ви, ако не издържите изпита. Това не се променя. - Ученик

В допълнение, около 45% от учениците съобщават, че учителите се нуждаят от повече обучение, за да подобряват своите цифрови умения, дори след дейностите по проекта (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Това мнение е по-разпространено сред градските ученици (разлика от 7 процентни

пункта), тези, които говорят български език въщи (разлика от 23 процентни пункта) и момчетата в сравнение с момчетата (разлика от 2 процентни пункта).

Това е в съответствие с данните от широкомащабни международни проучвания. В PISA 2022 99% от учениците са били в училища, където директорите смятат, че учителите притежават уменията да интегрират цифрови устройства, а около 73% съобщават, че имат достатъчно време да се подготвят за цифрови уроци (ОИСП, 2023^[5]). Въпреки това учениците все още са изправени пред предизвикателства (вижте Фигура 6.1). Например, 44% от българските ученици съобщават за седмични трудности при разбирането на задачите, а 35% се затрудняват да намерят помощ с училищната работа – и двете над средните стойности за ОИСП от съответно 34% и 24% (ОИСП, 2023^[5]). Справянето с тези несъответствия и гарантирането, че технологията подобрява, а не просто възпроизвежда традиционните методи на преподаване, е от решаващо значение за затваряне на пропуските в образователните резултати.

Фигура 6.1. Докато директорите в българските училища съобщават за висока готовност за дистанционно обучение в сравнение със средните страни от ОИСП, учениците все още срещат проблеми



Забележка: Средната стойност за ЦИЕ-ОИСП включва Чехия, Естония, Унгария, Литва, Латвия, Полша, Словения, Словакия. За индекса на цифровата политика в училище няма данни за Чехия, Естония, Унгария, Латвия и Словакия.

Източник: ОИСП (2023 г^[5]), *Резултати от PISA 2022 (том II): Учене по време на – и от – прекъсване*, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-bg>.

3.2.6. Осигуряването на ефективна и справедлива цифровизация идва от системен подход и осигуряване на благоприятна политическа среда

Уместно е проектите да бъдат обвързани с определени цели и ограничени ресурси. Не е реалистично да се очаква един проект да се справи с цялата цифрова екосистема в България. Въпреки това, тъй като това ще повлияе на въздействието на проекта, важно е да се проучи дали проектът е проектиран по начин, който отчита зрелостта на цифровата екосистема на България и да се разгледа как нивото на зрялост може да е повлияло на изпълнението на проекта и резултатите. Скорошен доклад на ОИСП идентифицира осем ключови елемента за успешна цифровизация (ОИСП, 2023^[26]):

1. Стратегическа визия
2. Адаптиране на педагогически подходи, учебни програми и оценяване
3. Управление, насоки и регулиране на цифрово образование
4. Финансиране и обществени поръчки за цифрово образование
5. Инфраструктура и иновации за цифрово образование
6. Изграждане на капацитет за цифрово образование
7. Политики за човешки ресурси за цифрово образование
8. Ефективен мониторинг и оценка

Преминаването към онлайн обучение по време на пандемията от COVID-19 постави допълнителни предизвикателства пред амбицията за цифровизиране на образователните системи в международен план. Дори когато тези осем елемента са били адекватно адресирани в миналото, те не винаги са напълно в съответствие с изискванията на дистанционното обучение, сравнително нова практика за много системи. Например, във връзка с елементи 1, 2 и 3 по-горе, въпреки че България включи дистанционното обучение в своята стратегия за цифровизация преди пандемията чрез Стратегията за ИКТ в образованието и науката 2014-2020 г., стратегията все още не се фокусира върху адаптирането на педагогически подходи, учебни програми и методи за оценяване, за да отговарят на цифровите учебни среди. Въпреки че има известни технически и методологични насоки за използване на цифрови инструменти в училищата, ресурсите за създаване на онлайн съдържание и учебни материали бяха ограничени. Тази липса на ресурси може да доведе до непоследователно интегриране на цифровите технологии в преподаването в различни образователни институции (DILEARN, 2023^[51]).

Както се подразбира по-горе, инфраструктурните предизвикателства, като непостоянна интернет свързаност и прекъсвания на електричеството, продължават да оказват влияние върху достъпа до образование, като този проблем е особено остър за уязвимите ученици и тези, живеещи в селските и планинските райони. Въпреки че достъпът до хардуер се е подобрил драстично през последните години в България, както и в много други страни, е отбелязан по-малък напредък в иновативните или трансформативни употреби на цифровите технологии (ОИСР, 2023^[26]). Въпреки подкрепата за иновативните училища и работата на някои отдадени отделни учители, училищни ръководители и проекти, все още има нужда да се обърне повече внимание на това как технологията може да се използва ефективно за подпомагане на ученето и подобряване на образователните резултати, особено за дистанционно обучение.

За изграждане на капацитет и политики за човешки ресурси (елементи 6 и 7 по-горе), можеше да бъде разработена по-специализирана подкрепа за учители и родители, като се има предвид, че запознатостта с цифровото и дистанционното обучение и устройствата беше ниска сред учителите (Европейска комисия, 2021^[52]). В допълнение, липсата на ефективен мониторинг и оценка в много страни през този период на пандемия беше забележима. Като се има предвид, че проектът REACT-EU беше изпълнен след най-острата фаза на кризата с COVID-19, той имаше възможност да преодолее тази празнина, но не го направи напълно.

Въпреки че проектът направи важни стъпки в справянето с инфраструктурата и доставките и изграждането на основен капацитет за цифрово обучение в България, има ценни възможности за бъдещо обучение по отношение на успешната цифровизация. Например, както е обяснено по-горе, педагогическите подходи, оценяването и учебните програми не бяха напълно адаптирани към онлайн цифровото обучение, което ще възпрепятства способността на учителите да предоставят ефективно онлайн преподаване и учене. Разработването на по-изчерпателни насоки за дистанционно обучение би могло да помогне на проекта да се приведе в съответствие около по-ясна стратегическа визия за това какво включва ефективното и ангажиращо онлайн преподаване и как да се подкрепи иновацията на учителите в тази посока. Това е особено важно в контекст, в който повечето учители са отворени към разработването на нови идеи за преподаване и учене (86%), но по-малко от половината (44%) съобщават, че позволяват на учениците да използват ИКТ за проекти или работа в клас (ОИСР, 2019^[25]). Способността на проекта да създаде въздействие беше възпрепятствана от цялостната слаба цифрова екосистема в България, в която липсваха някои от благоприятните условия, необходими за ефективно дистанционно обучение.

Въздействие върху уменията на учениците

3.3. Обучението на учениците обърна внимание на техническите аспекти на привличането на учениците онлайн – но имаше ограничено по-широко въздействие

Оценката установява, че обучението ефективно е помогнало на учениците, особено на по-младите, да имат достъп и да навигират в цифрови платформи. Въпреки това акцентът беше по-скоро върху основния достъп, отколкото върху подобряването на резултатите от обучението.

Въпреки че този фокус беше разбираем предвид ограниченото допълнително финансиране и обусловения от кризата характер на проекта, равният достъп не означава непременно равно използване и подобряване на резултатите от обучението. Като резултат това ограничи по-широкото въздействие на обучението в подкрепа на ученето.

3.3.1. При учениците обучението беше насочено и полезно за най-малките ученици, които тепърва започват да използват платформи за видеоконференции

Участниците в изследването предполагат, че обучението е най-полезно за по-малките ученици. Според 82% от директорите обучението е затвърдило основните компютърни умения на учениците, особено в региони извън столицата, където директорите го намират за по-необходимо в сравнение с тези в столицата София (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Проучването за оценка показва, че 63% от учениците, участвали в обучението, смятат, че основните им компютърни умения са се подобрили. Въпреки че възможността за достъп до платформи за видеоконференции може да не промени естеството на преподаването и ученето, може да е важно да се гарантира, че уроците или домашните с помощта на онлайн платформи не се прекъсват от ученици, които имат технически затруднения. Обучението подкрепи това, като помогна на учениците да навигират в цифрови платформи за онлайн обучение.

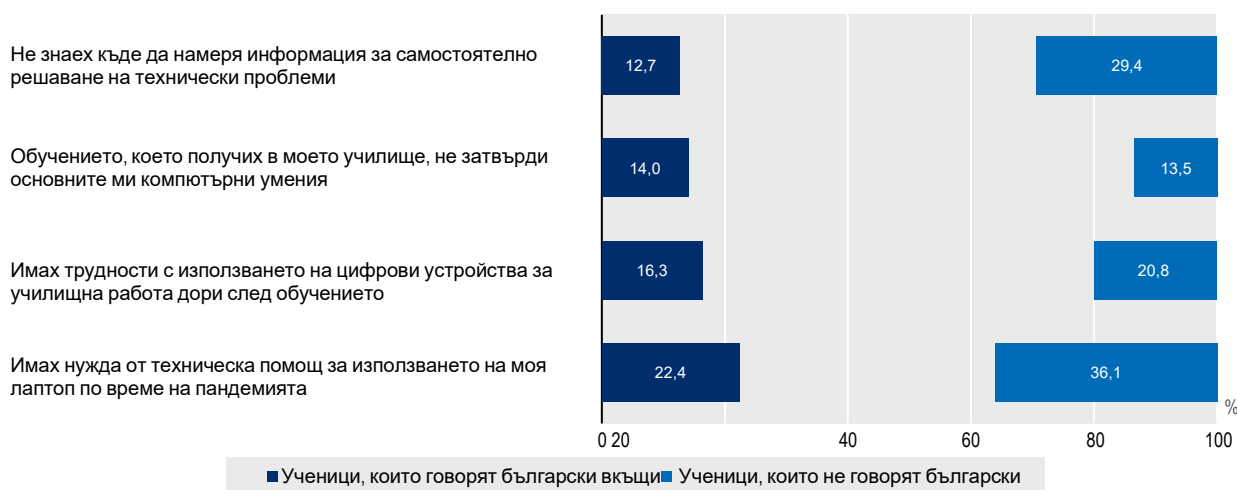
Данните от PISA 2022 илюстрират важността на това: учениците в България, които съобщават за ежедневен или почти ежедневен достъп до материали в система за управление на обучението или платформа за училищно обучение, са получили 28 точки по-висок резултат от своите връстници, дори след отчитане на социално-икономическите профили на учениците и училищата (ОИСР, 2023^[5]). Следователно обучението, дори и основно, вероятно е имало известна полза в подпомагането на учениците за достъп до учебен материал. Въпреки че учениците не са наблегнали на това във фокус групите, това може да е свързано с припомнянето им на събития, случили се преди известно време, и факта, че възможността за достъп до тези платформи вече е станала рутина за тях.

3.3.2. Някои ученици обаче продължават да изпитват затруднения и доверието в използването на цифрови платформи остава под средното за ОИСР дори след обучението

Въпреки това, дори след като са преминали обучение, около 14% от учениците съобщават, че продължават да изпитват затруднения при използването на цифрови устройства за училищна работа (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Учениците, които говорят на език, различен от български у дома, съобщават за повече трудности след обучението в сравнение с техните връстници, които говорят български език у дома (вижте Фигура 6.2). Въпреки че тези трудности може да са свързани и със свързаността или други предизвикателства, почти 15% от учениците не са съгласни, че обучението е засилило основните им компютърни умения. Това мнение беше малко по-разпространено сред градските ученици, които бяха с 2 процентни пункта по-склонни да смятат, че обучението не е подобрило уменията им, отколкото учениците от селските райони (ОИСР непубликуван, 2024^[17]).

Фигура 6.2. Учениците, които не говорят български език вкъщи, са изправени пред по-големи предизвикателства при използването на цифрови устройства както преди, така и след обучението, в сравнение с техните връстници

Отговорите на учениците във връзка с насоките и обучението, които са получили по време на пандемията от COVID-19, по майчин език



Забележка: Индикаторите са подредени във възходящ ред по процентни разлики между българоговорящите ученици и етническите общности.

„Ученици от етническите общности“ включват ученици, говорещи у дома ромски, турски и различен от български език.

Източник: ОИСР (2024 г.^[17]), Подкрепа на ОИСР за Плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването

Това е в съответствие с международните данни. В PISA 2022 32% от учениците в България съобщават, че изобщо не са уверени или не са много уверени в използването на система за управление на обучението или платформа за училищно обучение, ако училищната им сграда бъде затворена отново в бъдеще (средно за ОИСР: 26%) (ОИСР, 2023 г.^[5]). Почти 30% имат ниско доверие в използването на програма за видео комуникация, а 34% казват, че биха се затруднили да намерят онлайн ресурси за обучение сами (средно за ОИСР: 23%). Пропуските в доверието са особено силни сред учениците в неравностойно положение и учениците от селските региони, които съобщават за значително по-ниски умения за самостоятелно учене в сравнение с облагодетелстваните и градските ученици (0,4 и 0,3 разлика, в сравнение със средните стойности за ОИСР съответно 0,3 и 0,1) (ОИСР, 2023^[5]).

Въпреки че обучението изглежда има някои положителни резултати в подпомагането на достъпа на учениците до платформи за обучение, то може да не е било достатъчно широко, за да достигне до всички деца, които се нуждаят от подкрепа. В допълнение, както е обяснено в Раздел 1.3. Обучение за подобряване на равния достъп до цифрови умения за ученици беше ключова нужда и приоритет, но необходимостта надхвърли основните цифрови умения, обхванати от обучението. Успешното онлайн обучение изисква повече от основни цифрови умения.

Въздействие върху нивата на завършване и резултатите

3.4. Степента на отпадане намаля през периода на проекта – но има малко доказателства, които да предполагат, че това е свързано с дейностите по проекта

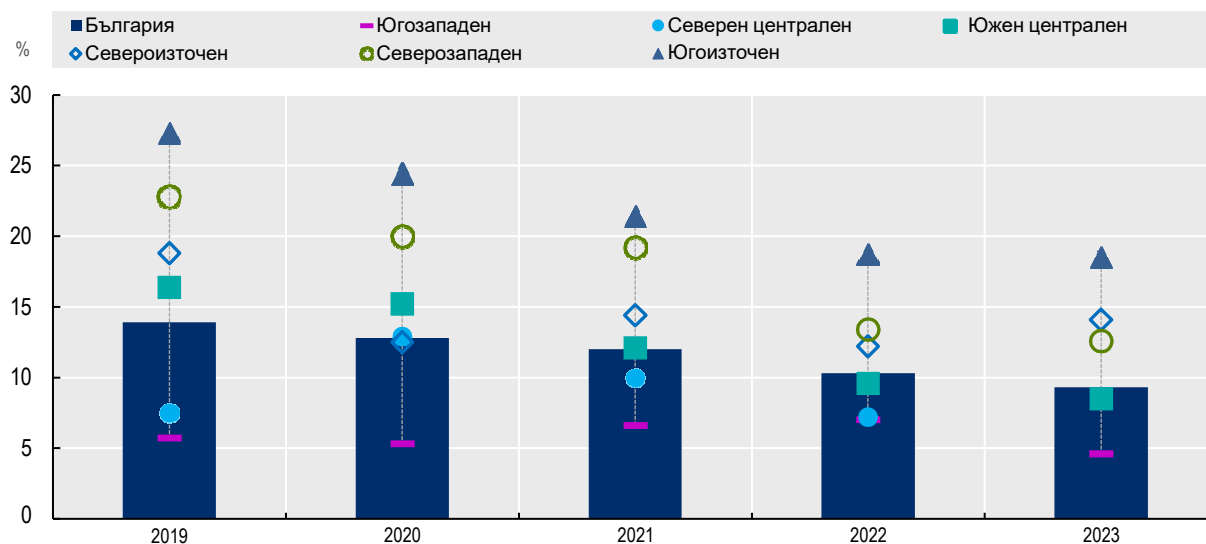
Оценката отбелязва, че процентът на отпадналите ученици е намалял по време на периода на проекта, но не са открити доказателства, че дейностите по проекта имат причинно-следствена връзка с този резултат. Проектът беше реализиран във време, когато присъственото обучение се превръщаше в норма, така че неговите дейности, макар и важни за управлението на риска, не се оказаха съществени за продължаване на обучението. Спадът в процента на отпадналите от училище отразява по-дългогодишни тенденции в тази посока.

3.4.1. Доказателствата показват спад в процента на отпадане, което е продължение на предишните тенденции

Проектът е замислен и за противодействие на риска от отпадане в онлайн среда. Периодът на проекта наистина отбеляза спад на преждевременно напусналите училище (вижте Фигура 6.3). Въпреки това бяха въведени и други инициативи за справяне с процента на участие и завършване. България работи активно от 2018 г. чрез *Механизма за съвместна работа на институциите за приемане и предотвратяване на отпадането на деца и ученици от образователната система*, наричан *Междуинституционален механизъм*. Този механизъм обединява училища, местни власти, социални служби и други институции за идентифициране на ученици, изложени на риск от отпадане, и предоставяне на целеви интервенции, като домашни посещения, персонализирана образователна подкрепа и финансова помощ. Той включва финансиране на образователни медиатори, особено в маргинализирани общности като ромско население, в опит да се засили приобщаването чрез преодоляване на различията между училищата и семействата. Предоставянето на устройства и цифрови ресурси чрез проекта допълни текущите национални инициативи и докато това подкрепи равния достъп до дистанционно обучение, то също така работи заедно с по-широки, добре установени усилия, насочени както към образователните, така и към социално-икономическите бариери пред завършването на училище.

Фигура 6.3. Въпреки че делът на преждевременно напусналите училище в България е намалял като цяло, регионалните различия остават

Преждевременно напуснали образованието и обучението по региони NUTS2 (2019-2023 г.)



Забележка: Данни за Северен централен - *Severen tsentralen* не са налични за 2023 г.

Източник: Евростат (2024 г^[8]), *Ранно напуснали образование и обучение*, https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_16

3.4.2. Повишената увереност при използване на онлайн платформи е свързана с по-добри резултати, но по-широките резултати на учениците остават ниски и неравномерни през целия период на проекта

Докато основната цел на проекта беше да се даде възможност за продължаване на образованието по време на настоящи и бъдещи затваряния на училища, по-отдалечена цел беше „да се гарантира създаването на равни условия за всички ученици за развитието на цифрова грамотност и качествено образование по всички предмети и на всички образователни етапи“ (EAPF, 2021^[49]). Като се има предвид мащабът на предизвикателството, не може да се очаква целенасочена интервенция, фокусирана върху цифровите устройства и предоставянето на умения, да се справи с постоянно ниските и неравномерни резултати на учениците в България. И все пак има надежда да има някакво положително влияние върху обучението на учениците.

PISA 2022 показва, че в международен план доверието в използването на системи за управление на обучението и инструменти за видео комуникация е положително свързано с академичните постижения на учениците, въпреки общия спад в резултатите в повечето участващи страни (ОИСР, 2023^[51]). В България учениците, които се чувстват уверени, използвайки система за управление на обучението или платформа за училищно обучение, са получили 24 точки по-висок резултат по математика, дори след отчитане на социално-икономическия произход — близо до средното за ОИСР от 30 точки. По подобен начин българските ученици, които се справят удобно с помощта на програма за видео комуникация, са получили 57 точки по-висок резултат по математика от своите връстници; след отчитане на социално-икономическите фактори, тази разлика остава значителна при 28 точки (ОИСР, 2023^[51]).

Изследването не може директно да измери прякото въздействие на проекта върху резултатите на учениците, независимо дали по отношение на подобрения или предотвратяване на по-нататъшни спадове сред участниците. Резултатите на учениците се влияят от набор от фактори, извън предоставянето на цифрови устройства и обучение на умения. Освен това дизайнът и извадката на изследването позволяват идентифицирането на модели и асоциации, но не и причинно-следствени връзки, а изследователският екип не е имал достъп до данни за представянето на участващите ученици. Независимо от това, PISA 2022 подчерта, че резултатите на учениците остават ниски и неравномерни в България през целия период на проекта – въпреки че не може да се отхвърли, че по-доброто познаване на онлайн платформите може да подпомогне обучението на учениците както в дистанционна, така и в цифрова среда.

Въздействие на допълнителни дейности по проекта след изменението на програмата за 2023 г

3.5. Според наличните доказателства разширените обучителни дейности подобриха увереността на ключовите заинтересовани страни да реагират на кризисни ситуации

Оценката установява, че дейностите по разширено обучение са били ефективни в подпомагането на училищата да се чувстват подготвени да реагират на извънредни ситуации и в справянето с някои разнородни предизвикателства, произтичащи от пандемията COVID-19, като необходимостта от подобрени социално-емоционални умения.

3.5.1. Националните данни и данните от мониторинга установиха, че дейностите по разширено обучение подкрепят увереността при реагиране в кризисни ситуации

Непредставително проучване от 2023 г., проведено от Министерството на образованието и науката с 223 директори, установи, че 59% от директорите се чувстват много уверени в способността си да реагират добре в кризисни ситуации, докато 43% са уверени в способността на учениците да реагират (Министерство на образование и наука, 2023^[53]). Проучването включва и 3 396 учители, от които 37% съобщават за висока степен на увереност, че учениците са готови да реагират на подобни ситуации в бъдеще. Сред 27 698 ученици, участвали в проучването, 41% изразиха висока увереност в способността си да реагират в бъдеще, а 48% смятаха, че обучението за реагиране при извънредни ситуации, свързани с училищен тероризъм или насилие в училище, има място в училищния живот. Това са самоотчети и за щастие не са тествани в реални извънредни ситуации в училище (Министерство на образованието и науката, 2023^[53]). Проучването също така подчертава предизвикателствата, пред които са изправени училищата в по-малките населени места, особено при намирането на експерти за провеждане на обученията, както и че има много по-малко обучения, фокусирани върху социално-емоционалното обучение, отколкото върху насилието и тероризма в училище. Докладът заключава, че бъдещите проекти трябва да осигурят по-голяма подкрепа за обучение за социално-емоционално обучение.

7 Основни констатации: Ефикасност (BO4)

Ключови послания: ефикасност

- Повече от 70% от възложителите съобщават за доверие в честността и прозрачността на процеса на доставка на устройства, считайки го за ефективен. Близко 90% се съгласиха, че достъпът до необходимата информация е лесен и почти всички посочиха, че имат адекватна подкрепа, с ясни и ефективни линии за комуникация. Наличните доказателства сочат, че проектът е управляван ефикасно.
- Въпреки че имаше разходи, включително закупуване на техническо оборудване за ученици и преподаватели, както и обучение по цифрови умения, те изглежда бяха надделени от ползите — особено когато се има предвид потенциалната социална цена от невъзможността да се осигури равен достъп до устройства и основни цифрови умения.
- Много участници коментираха свързаната с това административна тежест, особено на проверките за съответствие, а някои предложиха данните от мониторинга да се използват по-добре за подобряване на процеса на вземане на решения. Ще бъде важно да се намали административната тежест и да се набележат по-нататъшни възможности за ефективност, особено на проверките за съответствие.

Този раздел изследва степента, в която изпълнението е координирано по своевременен и икономически ефикасен начин с подходящи механизми за наблюдение. Той също така разглежда дали заинтересованите страни смятат, че процедурите за участие и линиите за комуникация са ясни и че проектът представлява стойност за парите.

Той обсъжда въпрос за оценка 4:

До каква степен **закупуването, разпространението и изпълнението** на проекта бяха управлявани ефективно, за да бъде процесът **справедлив, прозрачен и ефикасен** ?

Той разглежда първо възприятията на заинтересованите страни за ефикасност, преди да прецени дали ползите от проекта надвишават разходите. И накрая, той разглежда дали администрирането и мониторингът на проекта са били ефикасни и ефективни.

4.1. Наличните доказателства сочат, че проектът е управляван ефикасно

Предвид положителните доклади от заинтересованите страни и при липсата на доказателства за обратното, оценката установява, че проектът е бил управляван чрез подходящи и прозрачни механизми за управление и е представлявал разумна стойност за парите. Ключовите заинтересовани страни бяха положителни за управлението на проекта и за взаимодействието им с тези, които управляват проекта, въпреки че имаше известни опасения относно административната тежест на проверките за съответствие.

4.1.1. Заинтересованите страни имаха положителни мнения за това колко ефективно и прозрачно се управлява проектът и съобщиха, че линиите за комуникация са ясни и полезни.

Училищата прилагат ясен набор от критерии, за да идентифицират учениците, които имат най-голяма нужда от устройства, като се фокусират върху тези, изложени на риск от изключване или със значителни пречки пред ученето. Приоритет беше даден на ученици без достъп до устройства

у дома, тези, които изпитват предизвикателна домашна среда, и тези, изложени на риск от прекъсване на образованието (EARE, 2021^[49]). Участниците в изследването съобщиха, че тези целенасочени усилия са били подкрепени от справедливи и прозрачни процеси на възлагане на обществени поръчки, които са проверени от Одитния орган. Почти три четвърти от директорите съобщават за увереност в справедливостта на закупуването на устройства, докато 65% смятат, че разпределението на устройствата между училищата в техния район е справедливо. Само 2% не са съгласни с това мнение, докато останалите респонденти нито са съгласни, нито не са съгласни (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Повечето директори съобщиха, че тяхното училище е получило необходимия брой устройства (74%) и че устройствата са доставени навреме (83%). Само 9% от директорите смятат, че проектът не е лесен за изпълнение в тяхното училище.

Централизираното снабдяване позволи устройствата да бъдат поръчвани на едро на намалени цени – този голям обем лаптопи може иначе да е трудно да се осигури във време, когато глобалните вериги за доставки бяха прекъснати както от пандемията, така и от по-късната война в Украйна. Лаптопите бяха оборудвани със системи за проследяване за предотвратяване на кражби и беше създадена информационна система за събиране на данни, включително серийния номер на всяко устройство, на кого е било дадено назаем и за колко време. Не са докладвани случаи на кражби и въпреки че мерките за сигурност може да са допринесли за това, остава открит въпросът дали са били необходими такива обширни мерки.

Заинтересованите страни съобщиха, че не е имало закъснения в планираните доставки или проблеми с администрирането на проекта и дадоха много висока оценка за служителите на Изпълнителната агенция и тези, които управляваха проекта на регионално и национално ниво, при предоставянето на подкрепа за разбиране на изискванията и справяне с всички проблеми, които бяха опитни. Училищата също отчетоха подкрепата от българските РУО като много полезна. Повечето директори (87%) се съгласиха, че необходимата информация за изпълнението на проекта е ясна, а 92% смятат, че са получили необходимата подкрепа от своето РУО през целия процес (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Това предполага, че проектът включва ефективна междуинституционална комуникация и управление на ресурсите на различни образователни нива, което е положително в контекст, в който инициативите на публичния сектор понякога са работили в силози (Guthrie et al., 2022^[54]). Бързото развитие на програмата в контекста на COVID-19 и корекцията през 2021 г. също изискват тясно сътрудничество между Европейската комисия, Министерството на образованието и науката и Управляващия орган, а участниците в изследването съобщават, че успешната координация е допринесла за ефикасността на проекта.

4.1.2. Ползите от проекта изглеждат са надвишили разходите

Проектът включваше значителни разходи, с общ бюджет от 101,6 милиона лева. Училищата получиха финансиране въз основа на участие: 20 лв. за всеки ученик, 26 лв. за всеки учител и 10 лв. за всяка обучителна сесия на родител или образователен медиатор, допринасяйки за заплащане на персонала, водил обучението. Тези суми бяха съобразени с продължителността на обучението – 4 часа за ученици, 6 часа за учители и 2 часа за родители или медиатори. Докато финансирането за обучение на родители беше пропорционално на по-кратката му продължителност, сравнително ниската сума може да е обезсърчила училищата да дадат приоритет на тази група. Тъй като родителите са по-трудни за достигане и ангажиране, изискват допълнителни усилия и ограничената възвръщаемост вероятно е допринесла проектът да пропусне целта си за сесии за обучение на родители.

Може да има и допълнителна ефикасност в начина, по който дейностите по проекта отговарят на конкретни нужди. Например финансирането можеше да бъде по-фокусирано към училища, които имаха по-големи предизвикателства, свързани с включването на родителите в цифровото обучение и учене, можеше да бъде насочено към развиване на по-напреднали цифрови умения.

Въпреки това, на по-широко ниво, българските власти биха били небрежни да не предприемат целенасочени мерки, за да гарантират, че всички ученици имат достъп до еквивалентни устройства и умения, като се има предвид несигурността относно продължителността на необходимото дистанционно обучение. Осигуряването на справедлив достъп до устройства за дистанционно обучение има значителна обществена стойност, особено в страна като България, която е изправена пред постоянни предизвикателства при осигуряването на силни и равни

результати на учениците, високи нива на завършване и широко участие, дори и извън времена на криза (вижте Контекста на оценката). В крайна сметка тези устройства не изиграха голяма роля в подкрепата на продължаващото обучение, тъй като личното обучение се превърна в норма по време на периода на проекта. Това обаче не можеше да се знае със сигурност, когато проектът беше замислен, и устройствата продължиха да се използват след проекта за цифрово образование.

В много отношения дейностите по проекта функционираха като застрахователна полица. Въпреки че е трудно да се определи количествено незабавната възвръщаемост на инвестициите за такива инициативи, тяхната стойност става очевидна, когато се вземат предвид потенциалните социални разходи от невъзможността да се осигури равен достъп до устройства и основни цифрови умения. Обществените разходи от пренебрегването на тези нужди биха надвишили разходите по проекта, описани подробно по-долу.

Изменението на проекта за включване на обучение за ученици, засегнати от кризата в Украйна, също показва значителна обществена стойност, като допринесе за усилията за интеграция на семействата, пристигащи от Украйна, въпреки че отново разпоредбата не винаги беше възприета.

Таблица 7.1. Разпределение на бюджета и разходи за дейности по проекта

Дейност	Поддейност	Отпуснати средства	Разходване
Дейност 1: Закупуване на технически средства за педагогическите специалисти и учениците за осигуряване на учебния процес в условията на криза		71 233 248.50 лв.	71 233 248.50 лв.
	Лаптопи за ученици	46 779 259.15 лв.	46 779 259.15 лв.
	Таблети за ученици	2 429 272.86 лв.	2 429 272.86 лв.
	Лаптопи за учители	20 103 153.66 лв.	20 103 153.66 лв.
	Универсален шкаф за зареждане на до тридесет лаптопа и таблета	1 921 562.83 лв.	1 921 562.83 лв.
Дейност 2: Обучение на ученици, включително от уязвими групи за придобиване на умения за дистанционно обучение в електронна среда		2 800 000.00 лв.	2 765 560.00 лв.
Дейност 3: Обучение на педагогически специалисти за повишаване на квалификацията им, в т.ч преподаване/превеждане на дистанционни дейности в електронна среда, както и преподаване на български език като чужд		419 100.00 лв.	416 352.00 лв.
Дейност 4: Обучение на образователни медиатори и родители за придобиване на умения за работа в електронна среда (вкл. образователни платформи, търсене на електронно съдържание и др.)		450 000.00 лв.	348 490.00 лв.
Дейност 5: Подкрепа за допълнително синхронно обучение, включително дистанционно в електронна среда и разработване и апробиране на методология/инструменти/модели за социално-психологична/емоционална подкрепа		8 427 460.00 лв.	6 758 555.75 лв.
Дейност 6: Подкрепа на децата в предучилищното образование за преодоляване на кризи		11 975 198.77 лв.	7 681 866.85 лв.
Непреки разходи		6 337 395.21 лв.	5 921 230.91 лв.
Общо		101 642 402.48 лв.	95 125 304.01 лв.

Забележка: Вижте Приложение Б за подробности относно разпределението на бюджета и разходите, разбити по конкретни категории разходи.

Източник: Изпълнителна агенция „Програма за образование“ (2023 г^[2]), договор: Равен достъп до училищно образование в условията на кризи, след изменението от 2023 г

Общата сума, отпусната за дейности по проекта след изменението от 2023 г., е 101,6 млн. лв. След проверка на окончателното искане за плащане, допустимите разходи възлизат общо на 95,1 милиона лева, оставяйки неизразходван остатък от 6,5 милиона лева. Този баланс не може да бъде преразпределен в рамките на програмата и в момента остава под десетцифрения код на ОПНОИР. Очаква се да бъде изтеглен от Националния фонд (НФ) до края на 2024 г.

4.1.3. Много интервюирани коментираха свързаната с това административна тежест, особено на проверките за съответствие

В интервюта с екипа за оценка заинтересованите страни говориха за административната тежест на проверките за съответствие. Те споменаха, че се изисква да предоставят до 30 страници документация, за да оправдаят разходите и да получат сертификати и финансиране за една малка група от 5-6 ученика, които да преминат 4 часа обучение. Тъй като това често включва

сканиране на хартиени документи за качването им в електронната платформа на проекта, това може да представлява до 4 часа административно време, без да се брои допълнителното време за проверка и потвърждение на тази документация от Управляващия орган.

Въпреки че всички РУО потвърдиха, че имат достъп до необходимата информация за изпълнение на проекта на областно ниво, 24% съобщиха, че проверките за съответствие отнемат много време, а 11% отбелязаха прекомерно административно натоварване на областно ниво (ОИСР непубликуван, 2024^[17])).

Въпреки че електронните платформи са предназначени да рационализират процесите и повечето заинтересовани страни ги намират за лесни за използване, някои съобщават за разочарование от времето, необходимо за запознаване с изискванията на платформата за всеки проект. Това също е в контекст, в който около 80% както от директорите, така и от учителите съобщават, че административните задачи отклоняват вниманието от приоритетите на обучението (ОИСР непубликуван, 2024^[17]). Бъдещите проекти трябва внимателно да обмислят как могат да бъдат идентифицирани ефективностите в тази област, за да се намали административната тежест, свързана с управлението на проекта.

4.1.4. Данните от мониторинга могат да се използват по-добре за подобряване на вземането на решения и бъдещото програмиране

Някои участници в изследването заявиха, че докато събраната информация за мониторинг е била внимателно проверена, понякога чрез посещения на място, тя е била предимно ориентирана към съответствие, с по-малко внимание към по-значимите показатели, като регионално разпределение, резултати от обучение и обща ефективност на програмата. Данните от мониторинга бяха обобщени от училищата, но те не бяха събрани и съобщени извън броя на предоставените устройства и обучения. Като цяло данните от мониторинга биха могли да се използват по-систематично за подпомагане на компилирането, анализирането и докладването с цел подобряване (вижте каре 7.1). Интервюираните също споменаха, че непоследователните методи за събиране на данни с течение на времето са довели до липса на стандартизация в проектите, което затруднява сравненията и ограничава способността на системата да поддържа решения, базирани на данни.

Каре 7.1. Информационна система за образование на Естония (EHIS): Ефективно използване на данните от мониторинга за подобряване на вземането на решения в образованието

Естонската образователна информационна система (EHIS) интегрира данни от над 20 държавни системи, включително регистри на населението и данъчните регистри, за да подпомогне базираното на доказателства създаване на политики в образованието. Тя събира и компилира изчерпателни данни за представянето на учениците, квалификациите на учителите и разпределението на ресурсите, които се използват за информиране на образователните политики и вземането на решения.

Основни характеристики на EHIS:

- *Обмен на данни и сътрудничество:* EHIS разчита на съвместен обмен на данни между министерства, където неформалната координация често предшества формалните споразумения. Ясна правна рамка урежда достъпа до данните, като очертава предназначението им.
- *Достъп до изследвания:* Изследователите могат да получат достъп до данни чрез публичната платформа Educational Eye или да поискат подробни набори от данни от Министерството на образованието и научните изследвания (MER), в зависимост от етичното одобрение и дефиниран изследователски план.
- *Разработване на политика:* Данните от EHIS информират за решаващи образователни решения, като разпределяне на средства за общините, планиране на бюджета и идентифициране на недостиг на учители. Отдел „Анализи“ на MER обработва тези данни, като гарантира спазването на правните стандарти и реагира на промени в образователната политика.

Чрез ефективен анализ на данните EHS позволява на правителството да идентифицира региони, нуждаещи се от допълнителна подкрепа, насочвайки инвестиции в обучение на учители и ресурси. Редовните консултации със заинтересованите страни помагат за прецизиране на образователните програми въз основа на събраните данни, подобрявайки цялостните образователни резултати.

Източник: ОИСР (2020 г.^[55]), *Казус от практиката: Естонската образователна информационна система (EHS)*, <https://doi.org/10.1787/298d6678-bg>

8 Основни констатации: Съгласуваност (BO5)

Ключови послания: Съгласуваност

- Заинтересованите страни от различни групи съобщават за положителни възприятия за координацията и съгласуваността на проекта. Съгласуването между целите на проекта и неговите дейности обаче можеше да бъде засилено. По-големият акцент върху необходимите условия за постигане на тези цели (напр. капацитет за цифрово преподаване и учене) може да е помогнал на проекта за по-ефективен напредък в стратегиите на България за цифровизация и справедливост.
- Над половината от РУО посочиха, че проектът не дублира съществуващи инициативи (като останалите посочиха, че не знаят), и проектът е в съответствие с целите на съответните национални и европейски стратегически документи.
- Някои участници в изследването предполагат, че координацията и обменът между свързани инициативи могат да бъдат засилени. Например, по-редовни срещи, обучителни събития и специални канали за комуникация биха могли да улеснят споделянето на опит между проектите. По-преднамереното съгласуване на докладването може също да е допринесло допълнително за усилията за координация.
- Дейностите, въведени след изменението на програмата за 2023 г., бяха в съответствие с останалата част от проекта и с по-широките стратегии за цифрово образование.

Пандемията от COVID-19 изискваше бързи и координирани реакции в различните сектори. Приоритет беше отговорът на кризата, но този раздел разглежда и степента, в която дейностите са допринесли за българските и европейските стратегии за образование и умения, включително за цифрово и дистанционно образование и справедливост в образованието. Колко добре работиха заедно дейностите и до каква степен бяха включени в по-широки усилия за подкрепа на равния достъп до образование? Намесата на ЕС позволи ли на България да изпревари националните и европейските приоритети в тези области?

Този раздел разглежда въпрос за оценка 5:

До каква степен **дейностите бяха част от стратегически, координиран и последователен подход** към интегрирането на цифровите технологии в образованието в България, **и в съответствие с целите на ЕС**? До каква степен заинтересованите страни възприемат споделена визия и ефективна координация, допълване, съгласуваност и

диалог между ключови участници и дейности, без дублиране, непоследователност или възпроизвеждане на грешки?

Разделът обхваща първо вътрешната съгласуваност на проекта и след това външната му съгласуваност с други стратегии и инициативи.

5.1. Проектът беше съгласуван със съществуващите стратегии за цифрово образование – но можеше да направи повече, за да премести фокуса върху цифровите умения

Оценката установява, че дейностите са били съгласувани, координирани и съобразени с националните и европейските стратегии за образование и умения. Това се подкрепя от мнения на заинтересованите страни и анализ на национални и европейски стратегически документи. Въпреки че проектът се характеризира с добро ниво на вътрешна и външна съгласуваност, можеха да бъдат предприети някои стъпки за укрепване на връзката между целите и действията на проекта. Например, дизайнът на обучителните дейности като изолирани инициативи означава, че те не са в състояние да напреднат съществено в стратегиите на България за умения.

Вътрешна съгласуваност

5.1.1. Съответствието между целите и дейностите на проекта можеше да бъде подобро, като се обърне повече внимание на благоприятните условия, необходими за пълно постигане на тези цели

Въпреки че основната цел на проекта беше да подготви образователната система за бъдеща криза, проектът съдържа и набор от косвени по-амбициозни цели, включително насърчаване на по-ефективно и иновативно преподаване и учене и увеличаване на участието на родителите. Въпреки това, както е посочено в Раздел 6, предоставеното обучение беше твърде основно, за да се постигне значимо въздействие в тези области. Не беше реалистично да се очаква, че малките еднократни обучения за малки групи могат да постигнат толкова широки цели. Обучението за учители беше насочено към основна обща цифрова компетентност, когато дългосрочните общи цели за подобряване на преподаването и ученето предполагаха, че проектът има за цел да създаде професионална цифрова преподавателска компетентност (напр. способност за ефективно интегриране на технологиите в преподаването и ученето) (ОИСП, 2023 г.^[26]). Имаше разминаване между тези по-имплицитни и амбициозни цели и избора на еднократни дейности, на които липсваше дълбочината и приемствеността, необходими за създаване на трайна промяна. Това илюстрира значението на разработването на стабилна теория за промяната преди изпълнението на проекта, за да се осигури внимателно съответствие между целите на проекта, планираното въздействие и избора на дейности.

Външна съгласуваност

5.1.2. Проектът е в съответствие с националните и европейските стратегии и инициативи за цифровизация, равенство в образованието и интеграция на уязвими общности, включително ромите

Проектът беше добре приведен в съответствие с няколко национални и европейски стратегически документа (вижте Таблица 2.1). Например Планът за възстановяване и устойчивост на България (ПВУ) включва 319 милиона евро за цифрови умения. Проектът REACT-EU допълни целите на ПВУ, като се фокусира върху подобни цели за подобряване на инфраструктурата и уменията за цифрово образование (Европейска комисия, 2024^[56]). Въпреки че беше съгласуван, степента, до която проектът REACT-EU успя да развие стратегии за умения, беше ограничена, като се има предвид, че беше насочен само към най-основните цифрови умения.

Проектът REACT-EU също беше изрично предназначен да надгради и допълни текущия проект „Образование за утрешния ден“, финансиран от Европейските структурни и инвестиционни

фондове. Двата проекта поддържаха подобни дейности и използваха подобни технически процеси, но с ясно разделение между бюджетите, за да се избегне дублиране. Беше забранено финансирането на вече изпълнени дейности и закупено оборудване, а бенефициентите трябваше да представят декларация, че не са получавали двойно финансиране. Различните роли на всеки проект означаваха, че проектът REACT-EU успя да постигне ниво на предоставяне на устройства и обучение над степента на дейностите по „Образование за утрешния ден“, което не би било възможно без допълнителните средства.

Националната стратегия за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021-2030 г.) има за оперативна цел създаване на условия за качествено и приобщаващо образование и образователна интеграция за деца и ученици, включително уязвими групи и роми. Ключов аспект на тази стратегия е насърчаването на участието на родителите и подкрепата за ефективно взаимодействие между образователните институции и семействата, за да се увеличи значението, което се отдава на образованието в общностите. Това отново беше съобразено с целите на проекта REACT-EU.

5.1.3. Заинтересованите страни от различни групи имаха положителни възприятия за степента, в която дейностите се отличаваха с ефективна координация, допълване, съгласуваност и диалог

В интервюта и фокус групи заинтересованите страни не съобщават за несъответствия между проекта и по-широките национални стратегии и ги възприемат като допълващи се и координирани. Според данните от проучването за оценка, повече от половината представители на РУО (63%) не са съгласни, че проектът дублира други подобни инициативи, а изследователските партньорства показват, че виждат проекта като различен и добре интегриран с текущите усилия (ОИСР непубликуван, 2024 г.^[17]). Освен това 88% от РУО се съгласиха, че проектът се основава на ясна визия за развитието на цифровото образование в България. Тези констатации предполагат успеха на проекта в осигуряването на съгласуваност между неговите дейности и по-широките национални стратегии за цифрово образование, както и ефективна комуникация и привеждане в съответствие между органите, участващи в изпълнението на различни нива (напр. национално, регионално и училищно ниво).

5.1.4. Обменът и обучението между свързани инициативи могат да бъдат засилени

Докато припокриването или несъответствието между инициативите не беше проблем, се появиха някои доказателства, че липсата на координация и обмен между различни проекти потенциално ограничава въздействието на проекта. Дейностите по „Образование за утрешния ден“, които бяха част от по-голяма програма с европейско финансиране, предоставиха полезни механизми за проекта REACT-EU. Например, заинтересованите страни са използвали електронни идентификатори, създадени от „Образование за утрешния ден“, за достъп до устройствата, предоставени от проекта REACT-EU. Въпреки ясното разграничаване на отговорностите обаче, някои респонденти предполагат, че различните екипи, участващи в управлението на инициативите, работят разделени, което възпрепятства по-системния подход или идентифицирането на общи поуки. Това може да е свързано и с дизайна и изпълнението на проекта по време на различни етапи от пандемията COVID-19.

Въпреки че има някои институционализирани механизми за подпомагане на координацията в българската система в по-широк план, те са ограничени до конкретни цели. Освен това координацията в момента зависи от ангажираността на отделните лица, а не от структурна подкрепа. Това означава, че има малко стимули за ангажиране или поддържане на координация и обмен извън непосредствените сфери на интерес на индивида. Това е област, която може да бъде подсилена за бъдещи инициативи. Например, по-редовни срещи, обучителни събития и специфични комуникационни канали биха могли да позволят по-последователно споделяне на опит между проектите. По-голямото съгласуване на докладването също би подпомогнало повече сближаване и координация.

9 Основни констатации: Устойчивост и добавена стойност за ЕС (ВО6)

Ключови послания: Устойчивост, добавена стойност за ЕС

- Почти всички анкетирани училища (90%) съобщават, че се чувстват по-добре подготвени да реагират на бъдещи смущения в личното обучение, а участниците в изследването предполагат, че предоставянето на устройства и обучение е подобрило готовността на системата за бъдещи кризи. Възможността за преместване на устройства между училищата беше важна мярка за устойчивост.
- Много училища обаче посочиха и липса на финансиране за подмяна на устройства, след като достигнат края на живота си. Механизмите за гарантиране на устойчивостта на предоставените ресурси, обучение и умения можеха да бъдат засилени. Например вграждането на обучението в текущи програми за професионално обучение за учители можеше да помогне да се осигури непрекъснат достъп и редовно актуализирани учебни програми.
- Проектът демонстрира добавена стойност за ЕС чрез предоставяне на реакция при криза в мащаб, който не би бил възможен без допълнително финансиране от REACT-EU.

Проектът е предназначен да отговори на пандемията от COVID-19, както и да даде възможност на България да осигури равен достъп до цифрово и дистанционно образование в случай на бъдещи кризи. Този раздел разглежда въпроса, първо, дали проектът позволи на България да изгради устойчиви и дългосрочни подобрения на цифровия капацитет, инфраструктура, преподаване и справедливост и второ, дали това би било възможно без намесата на ЕС.

Установяването на степента, в която дейностите са създали устойчива промяна, не винаги е лесно; не е възможно да се предскаже бъдещето, нито да се изолира напълно ефектът от отделна дейност в сложна образователна система. Въпреки това устойчивата промяна е вероятна, когато заинтересованите страни се чувстват отговорни за дейностите, когато могат да се наблюдават промени в нормите и ценностите, когато лидерите показват ясен ангажимент и когато са създадени механизми за подкрепа на промяната, за да продължи.

Следователно този раздел разглежда въпрос за оценка 6:

До каква степен предоставянето на цифров хардуер и обучение подпомогнаха устойчивите подобрения на цифровото и дистанционното образование и повишиха капацитета на българската образователна система да реагира на бъдещи кризи?

Първо се разглежда предоставянето на устройства, преди да се премине към други мерки за устойчивост и общата добавена стойност на проекта за ЕС.

6.1. Предоставянето на устройства и обучение помогнаха за подготовката на системата за бъдещи кризи – толкова дълго, колкото и животът на устройствата.

Оценката установява, че проектът е засилил устойчивостта на системата при бъдещи кризи. Устройствата и обучението оборудваха по-добре образователните училища и подкрепиха готовността им за криза – макар и само докато устройствата функционират и уменията не са остарели. Дори и временни, тези подобрения в цифровата инфраструктура и капацитет бяха значителна мярка за реагиране при кризи, която не би била възможна без намесата на ЕС. Освен това имаше малко механизми за устойчивост, включени в дизайна на проекта и проектът не доведе до дългосрочни промени в преподаването и ученето.

6.1.1. Възможността за преместване на устройства между училищата беше важна мярка за устойчивост

В интервюта и фокус групи участниците подчертаха, че устройствата са добре интегрирани в училищата и се използват активно за цифрово обучение, въпреки че данните от мониторинга за тяхното специфично използване не са налични. Участниците също така подчертаха, че въпреки че не е изпробвана, гъвкавостта за преместване на устройства между училищата е стратегия за максимизиране на тяхната полезност, позволявайки им да бъдат преразпределени по време на бъдеща криза, за да достигнат до повече ученици в нужда. Това има ограничения; ако устройствата вече се използват редовно за преподаване и учене в едно училище, преместването им в друго би било разрушително. Въпреки това, на процедурно ниво, опитът от предоставянето на устройства, заедно с обществените поръчки и договорните рамки, които улесняват тяхната мобилност, може да представлява ценен модел за бъдещи инициативи. Това може да подпомогне бързото разпространение и преразпределение на устройства в бъдеще, като подобри адаптивността на системата и представлява друга мярка за устойчивост.

6.1.2. Много училища очакваха да нямат финансиране за подмяна на устройства в края на живота им

Въпреки че почти всички директори съобщават, че са по-добре подготвени да реагират на бъдещи прекъсвания на образованието, само около една трета от директорите съобщават, че тяхното училище разполага с достатъчно средства за надграждане или подмяна на предоставените устройства, когато достигнат края на живота си. Нещо повече, 24% от директорите съобщават, че недостигът или неадекватността на компютри за използване в обучението е донякъде проблем, докато 9% казват, че това е основен проблем (ОИСП непубликуван, 2024^[17]). Много интервюирани изразиха загриженост относно потенциални пропуски в наличността на устройства в бъдеще, с възможността липсата на работещи устройства да повлияе на преподаването и ученето, тъй като предоставените устройства, използвани в момента в класната стая, ще остарят. Този проблем беше неравномерно разпределен: училищата с по-малко от 10% ученици от етническите общности бяха повече от два пъти по-склонни да съобщават, че разполагат с финансиране за надграждане на остарели устройства в сравнение с училищата с над 70% концентрация на ученици от етническите общности (78% срещу 32%) (ОИСП непубликуван, 2024 г.^[17]).

Въпреки че в момента училищата са добре оборудвани с цифрови устройства, те изпитват несигурност относно това как този достъп ще бъде поддържан в дългосрочен план. Справянето с цифровото разделение е нещо повече от достъп до устройства – то включва и осигуряване на поддръжка и възможност за подмяна на неизправни или бавни устройства. След като учениците и учителите свикнат с цифровите инструменти и онлайн практиките, непоследователният или ненадежден достъп може значително да повлияе на представянето на учениците и да попречи на непрекъснатостта на цифровото и дистанционното обучение (Gonzales, McCrory Calarco и Lynch, 2018^[57]).

6.1.3. В проекта липсваха по-широки механизми за поддържане на предоставеното обучение и умения

Оценката не откри доказателства, че проектът включва значителни механизми за гарантиране на дългосрочната устойчивост на обучението или подновяването на хардуера, когато достигне края на живота си. Въпреки че обучението даде възможност на персонала да използва цифрови платформи като Teams, включително стратегии за поддържане или по-нататъшно развитие на тези умения с течение на времето може да са помогнали за превръщането им в подобрени

процеси на преподаване и учене. Докато обучението постигна своите краткосрочни цели, дългосрочното му въздействие беше ограничено.

Освен това, въпреки като цяло положителното приемане на инициативата, оценката откри малко доказателства за текуща и системна отговорност или ангажимент за разширяване на равния достъп до цифрово и дистанционно образование извън обхвата на проекта. Екипът за оценка се среща с отделни учители и ръководители на институции, които бяха ангажирани с по-нататъшното развитие на цифровата екосистема на своите училища и чува за това как дейностите по проекта се основават на “Образование за утрешния ден” и подготвят почвата за фокуса на “Програмно образование” върху цифровизацията. Въпреки това точните механизми, чрез които това допринася за подкрепата за устойчиво развитие на цифровата екосистема с течение на времето, бяха по-малко ясни.

Погледнато назад, проектът можеше да се възползва от по-силен фокус върху дългосрочната трансформация в преподаването и ученето, с вградени мерки за устойчивост, като структури за изграждане на капацитет и стратегии за мащабиране на въздействието. Като само един пример, създаването на мрежа от обучени „шампиони в дистанционното обучение“ – учители, оборудвани да ръководят развитието на по-развити цифрови умения специално за дистанционно обучение – можеше да помогне да се гарантира, че цифровите компетенции продължават да растат в цялата образователна система. Тези шампиони биха могли от своя страна да обучават други преподаватели, насърчавайки култура на непрекъснато учене и цифрова интеграция. Освен това вграждането на обучението в текущи програми за професионално развитие можеше да улесни поддържането и разширяването на усилията за изграждане на умения. Това са сред ключовите уроци за бъдещи инициативи.

Липсата на мерки за устойчивост предполага, че може би поради кризисните обстоятелства проектът би могъл да има по-силна перспектива за цялата система или дългосрочна визия. Дори по време на криза е необходима съществена мисъл за това как програмирането се вписва в една системна и дългосрочна стратегия – не само по отношение на общото съответствие с целите, но и по отношение на по-ясен план за това как проектът ще доведе до дългосрочни ползи.

Подобни проблеми възникнаха и в опита на други страни. Например Португалия стартира *Escola Digital* инициатива, която предостави технологични комплекти на ученици и учители по време на пандемията. Програмата разпространи лаптопи и таблети и предложи дългосрочни решения за устойчивост на устройството чрез опции за лизинг и програми за поддръжка (Portugal Digital, 2024^[58]). Тя също така интегрира много инициативи за подкрепа на развитието на иновативна цифрова педагогика в дългосрочен план. Примерите включват покани на училища да си сътрудничат в цифрови проекти, присъждане на награди за проекти за цифрово образование, провеждане на конференции и други събития по теми като цифрово професионално образование и обучение, координиране на цифрови ресурси и изготвяне на ръководства за приобщаване и персонализиране във виртуалното обучение. Възможно е да е имало възможности за вграждане на подобни инициативи в проекта REACT-EU, привеждане в съответствие с това, което беше осигурено от проекта „Образование за утрешния ден“, и създаване на повече постоянно внимание и собственост, свързани с иновативната цифрова педагогика в цялата система.

6.1.4. Проектът предостави критична реакция при криза, която не би била възможна без допълнително финансиране от REACT-EU

Въпреки ограничените мерки за устойчивост, обхватът на проекта – осигуряване на устройства и обучение на почти всички училища в България и приоритизиране на учениците в най-неравностойно положение – представлява значително постижение. Това ниво на цифрово предоставяне би било трудно постижимо без допълнителното финансиране от REACT-EU, което потвърждава добавената стойност на ЕС при посрещането на значителни образователни нужди. Проектът предложи жизненоважна възможност за преодоляване на постоянните пропуски в равния достъп както до устройства, така и до основни цифрови умения и гарантира, че затварянето на училища в краткосрочен и средносрочен план няма да наруши допълнително образованието или да изостри образователните различия. Въпреки че променящият се контекст на COVID-19 намали уместността на някои дейности с течение на времето, проектът остана съществена предпазна мярка и демонстрира капацитета на ЕС да подкрепя и мобилизира координирани отговори на подобни предизвикателства по начин, който не би бил възможен без допълнителното финансиране от REACT - ЕС.

10

Заклучение: Обещаваща практика, уроци и препоръки за подобрене

Този последен раздел предоставя обобщение на констатациите от оценката, разглежда теорията за промяната на проекта и очертава обещаващи практики, уроци и препоръки за бъдещи инициативи, насочени към справяне с цифровото неравенство и готовността за кризи в образованието в България. Проектът беше изпълнен в бързо променящ се контекст на пандемия и въпреки че успешно постигна основните си цели, има важни уроци в подкрепа на бъдещите усилия за програмиране.

Обобщение на констатациите

Проектът имаше няколко слоя цели. Първо, той се стремеше да осигури равен достъп до устройства, да подобри цифровите умения на учители, ученици, родители и образователни медиатори и да насърчи по-голямо участие на родителите в дистанционното обучение. Това имаше за цел да подкрепи продължаващото обучение по време на пандемията от COVID-19 и да увеличи участието на учениците в дистанционно обучение. Второ, той се фокусира върху подготовката на българските училища за плавен преход към дистанционно обучение и повишаване на готовността на системата за бъдеща криза. Като част от това проектът също така имаше за цел да укрепи цифровата екосистема, като подобри както инфраструктурата, така и цифровото преподаване и учене. Крайното по-отдалечено предвидено въздействие беше да се подпомогне качеството, справедливостта и включването в цифровото и дистанционното образование в България, включително предотвратяване на отпадането и подобряване на процента на участие и завършване.

Проектът успешно допринесе за равния достъп до цифрови устройства, изпълни повечето си цели и получи силно положителен отговор от ключови заинтересовани страни. Множество източници на данни потвърждават значително нарастване на наличността на устройствата и запълване на пропуските в достъпа до устройства по време на периода на проекта. Променящите се пандемични обстоятелства по време на изпълнението на проекта означават, че увеличеният достъп до цифрови устройства не е изиграл голяма роля в подкрепата на продължаващото обучение по време на пандемията от COVID-19. Въпреки това, в допълнение към осигуряването на равен достъп до устройства, проектът успя да въведе няколко мерки, като споделяне на устройства между училищата, които биха могли да бъдат полезни в бъдещи кризисни ситуации. Той също така обърна внимание на ключови нужди и приоритети в системата, по-специално по отношение на различията в достъпа до устройства и умения за подпомагане на цифровото обучение.

Проектът разшири достъпа до основно цифрово обучение за учители, ученици, родители и образователни медиатори, като постигна повечето от своите цели за обучение с някои малки пропуски, особено при предоставянето на обучение на родителите. Обучението имаше и някои непланирани ползи, като например подпомагане на сътрудничеството между учителите. Той обаче не е насочен към по-напредналите цифрови умения, необходими за ефективно цифрово преподаване и учене. Липсата на цифрови умения също не беше единствената или най-важната пречка пред ефективната родителска подкрепа за дистанционното обучение на децата – по-широки мерки за подкрепа на участието на родителите в дистанционното обучение също биха

били необходими, за да се подготви за всяко широко разпространено връщане към дистанционно обучение (което, както се случи, не се състоя през периода на проекта). Например може да е било полезно да се надгради върху ресурсите, които вече са предоставени на образователните медиатори в България, за да ги подпомогне да достигнат до повече родители и да предложат целенасочена подкрепа за участието на родителите в дистанционното и цифровото обучение.

Процентът на отпаднали от училище е намалял с 4,6% през периода на проекта. Въпреки че проектът може да е засилил някои от практиките, които са допринесли за намаляване на отпадането, като например ролята на медиаторите, е малко вероятно той да е имал решаващо въздействие и спадът в процента на отпадане може да е отразявал вече съществуващи модели. Докато нивата на участие се увеличиха, резултатите на учениците останаха ниски и неравностойни. Не би било реалистично да се очаква един ограничен проект за допълване да промени фундаментално отдавна установен модел на неравни резултати и вниманието на проекта към равния достъп до цифрови устройства беше похвално. Проектът обаче е добра илюстрация, че равният достъп до устройства не означава непременно равни възможности за обучение и са необходими допълнителни мерки за подкрепа на по-дълбока трансформация в българската образователна система.

Допълнителни области на обучение, като обучение на ученици с български като втори език и адресиране на социално-емоционалното обучение, отговарят на основните нужди в системата. Заинтересованите страни разглеждат тези програмни корекции като подходящи за развиващата се криза, перспектива, подкрепена от национални и международни данни. Въпреки това, достъпът до интернет и прекъсванията на електричеството в местната общност, особено за малките и селските училища, също бяха значителни пречки пред продължаващото образование и тези нужди бяха извън обхвата на проекта.

Общият бюджет на проекта беше близо 52 милиона евро. Наличните доказателства сочат, че проектът е бил управляван ефективно и ползите от проекта са надвишавали разходите, особено като се имат предвид потенциалните социални разходи от невъзможността да се осигури равен достъп до устройства и основни цифрови умения по време на пандемията от COVID-19 или при бъдещи кризи. Ще бъде важно да се намали административната тежест за училищата и директорите на бъдещи проекти и да се идентифицират допълнителни ефикасности, особено при рационализиране на проверките за съответствие. Данните от мониторинга също биха могли да се използват по-добре за подобряване на вземането на решения за бъдещо програмиране.

Проектът беше добре приведен в съответствие с националните и европейските стратегии за цифровизация и справедливост, но съответствието между целите на проекта и неговите дейности можеше да бъде засилено, с по-голямо внимание към идентифицирането и справянето с благоприятните условия, необходими за насърчаване на участието на родителите, подобряване на условията за дистанционно обучение и въвеждане на иновативни практики за обучение и преподаване в електронни среди.

Предоставянето на устройства и обучение подобри готовността на системата за кризи в краткосрочен и средносрочен план; почти всички анкетирани училища съобщават, че се чувстват по-добре подготвени да реагират на бъдещи прекъсвания на присъственото обучение. Много училища обаче посочиха липса на финансиране за подмяна на устройства, след като достигнат края на живота си, имаше малко планове за актуализиране на придобитите умения и механизмите за гарантиране на устойчивостта на проектните дейности можеха да бъдат засилени. Въпреки това проектът демонстрира значителна добавена стойност за ЕС, като предостави широкомащабен отговор на COVID-19, съсредоточен върху осигуряването на справедливост, което не би било възможно без допълнително финансиране от REACT-EU.

Теорията за промяната на проекта: достатъчни ли са благоприятните условия, за да подкрепят предвидените промени?

Проектът беше разработен бързо, за да отговори на сложна и многостранна криза. Въпреки че не беше разработена ясна теория за промяната, проектът беше информиран от основните предположения за това как може да настъпи промяна. Основното предположение на проекта – че

предоставянето на равен достъп до еквивалентни устройства може да подпомогне достъпа до дистанционно обучение – беше добре обосновано. Въпреки това, по-имплицитните предположения, че повишаването на цифровите умения ще даде възможност за ефективно цифрово преподаване и учене и ще повиши мотивацията и участието на родителите, не бяха реализирани. Това вероятно се дължи на ограничени специфични механизми в рамките на проекта за превръщане на основните цифрови умения или в участие на родителите, или в ефективно преподаване и учене. Това прекъсване в причинно-следствената верига също означава, че крайната по-отдалечена цел за смекчаване на отпадането и увеличаване на справедливостта в системата не е последвана. Въпреки че беше разумно да се очаква, че справянето с такива бариери ще подобри резултатите от преподаването и обучението, теорията за промяната не отчита напълно по-широките благоприятни условия, необходими за постигане на тези цели.

Предвид обхвата на проекта като малка допълнителна инициатива, той не може напълно да отговори на всяко предизвикателство. Въпреки това, повече внимание към това как изглежда ефективното цифрово и дистанционно обучение и как учебните програми, педагогиката и оценяването може да се наложи да бъдат съответно адаптирани, би помогнало на проекта да насърчи иновативни методи на преподаване и учене. По-подробният анализ на това, което е в обхвата и извън обхвата на проекта, може да позволи по-точно насочване на ресурсите, което води до по-голямо въздействие.

Периодът на пандемията също отбеляза бърз напредък в международното разбиране на многопластовия характер на цифровото разделение. Достъпът до цифрови устройства беше от решаващо значение, но по-дълбоки проблеми по отношение на неравномерното разпределение на компетенциите, подкрепящите условия за обучение и ефективното онлайн преподаване и учене също станаха по-ясни. Погледнато назад, лесно е да се предположи, че проектът е трябвало да се съсредоточи върху по-напреднали цифрови умения, но по това време дистанционното обучение беше ново за много образователни системи и не винаги беше ясно какво би подпомогнало най-добре ефективното онлайн обучение. Фактът, че бяха предприети бързи действия за справяне с опасенията за справедливостта, сам по себе си беше значително постижение. Освен това проектът съдържа много обещаващи практики, както е описано подробно в следващия раздел.

Обещаващи практики

Проектът демонстрира няколко обещаващи практики, които могат да бъдат надградени в бъдещи инициативи:

Повишен достъп до цифрови устройства: Почти всички училища съобщиха, че увеличеният им достъп до цифрови устройства означава, че се чувстват по-добре подготвени да се справят с бъдещи кризи. Това е значително постижение, особено в контекст, в който достъпът до устройства беше неравномерен преди пандемията, което спомага за намаляване на различията и осигурява достъп до онлайн обучение, ако образованието отново бъде прекъснато в бъдеще.

Поставяне на проблемите на капитала в центъра на цифровизацията: Проектът положи усилия да даде приоритет на справедливостта, като се съсредоточи върху предоставянето на ресурси и подкрепа на ученици в неравностойно положение. Това подчерта ангажимента на България за създаване на по-справедлива и приобщаваща образователна система.

Поддръжка за основни цифрови умения: Въпреки че инициативите за обучение бяха ограничени по обхват, те адресираха важна необходимост, като се стремяха да укрепят цифровите умения в страната. Подобряването на цифровата грамотност е от съществено значение както за учениците, така и за учителите, за да се ангажират ефективно с онлайн обучението.

Мобилизиране на образователни медиатори и осигуряване на обучение: Проектът включваше използването на образователни медиатори, които изиграха критична роля в преодоляването на комуникационните пропуски между училищата и маргинализираните общности. Предоставянето на обучение на тези медиатори им помогна да бъдат оборудвани да подкрепят уязвими ученици и семейства.

Подготвеност при кризи, управление на риска и гъвкавост: Проектът представлява важна мярка за реакция при кризи за управление на риска от прекъсване на онлайн обучението в

краткосрочен и средносрочен план. Проектът показва адаптивност, като разшири дейностите си за посрещане на нужди, свързани с криза, като социално-емоционално обучение и подкрепа за хора, за които българският език не е роден. Тази гъвкавост беше важна за способността на системата да реагира на възникващи предизвикателства по време и след кризата с COVID-19.

Преминаване към по-голямо сътрудничество между учителите и култура на споделяне на ресурси между училищата: Въпреки че този аспект не беше напълно развит, обучението насърчи по-голямо сътрудничество между учителите, докато способността за преместване на устройства между училища насърчи културата на споделяне на ресурси. Тези видове мерки биха могли да подобрят колективния капацитет и иновациите за справяне с образователните предизвикателства в бъдеще.

Добро ниво на комуникация и прозрачност между различните нива на образователната система: Проектът подчерта, че има някои структурни силни страни в българската система, които подкрепят управлението на кризи. Например нивото на координация и комуникация между национално, регионално и местно ниво беше положително, дори ако хоризонталната комуникация между различните инициативи на ниво министерство можеше да бъде засилена.

Уроци и препоръки

Проектът също така води до няколко урока и препоръки. Въпреки че не всички тези действия биха били възможни в спешен контекст, като се има предвид ограниченият характер на финансирането, те остават важни за по-общо информироване на образователната политика в България.

1. **Осигуряването на основен достъп е само първата стъпка към справедливост:** Един ключов урок от проекта е, че макар предоставянето на устройства на ученици и учители да е важна стъпка към постигане на цифрова справедливост, то не е достатъчно само по себе си. Проектът успешно увеличи достъпа и гарантира, че учениците разполагат с необходимите устройства за участие в дистанционно обучение. Въпреки това равният достъп до цифрови устройства не премахва автоматично въздействието на неравностойните условия върху ученето и не води до равни възможности за учене. Социално-икономическите различия, регионалните различия и съществуващите неравенства в образователната система означават, че простото предоставяне на устройства не гарантира, че учениците ще се възползват еднакво. Например в българския контекст някои ученици може все още да се сблъскват с предизвикателства като лоша интернет свързаност, неефективно цифрово преподаване и учене или липса на подкрепа за техните специфични академични предизвикателства, когато се занимават с дистанционно и цифрово обучение.

Препоръка 1.1: *Бъдещи проекти биха могли да интегрират мерки за насърчаване на справедливи образователни резултати, а не само на справедлив достъп до устройства.* Това може да включва подпомагане на учителите да предоставят по-персонализирана и лична подкрепа на учениците при дистанционно и цифрово обучение, предлагане на целенасочена академична помощ за тези, които са изложени на риск от изоставане и разработване на възможности за партньорско обучение, за да се гарантира, че всички ученици се възползват по справедлив начин от цифровото и дистанционното обучение.

2. **Основните цифрови умения не са достатъчни:** Проектът осигури обучение за основни цифрови умения за учители, родители, ученици и образователни медиатори и постигна повечето от своите цели и показатели за резултати, с някои недостатъци за обучение на родители и дейности за допълнително обучение. Постиженията на проекта бяха значителни предвид контекста на кризата. Обучението обаче беше твърде основно, за да доведе до значителни промени в методите на преподаване, въпреки че иновативното цифрово преподаване и учене беше вградено в целите на проекта. Учителите се нуждаят от повече от просто технически умения, за да предоставят ефективно цифрово обучение; те изискват по-задълбочено разбиране на цифровата педагогика, свързано с техните специфични предмети. Въпреки че обучението насърчи известно сътрудничество между учителите, то не беше достатъчно широко, за да доведе до устойчиви подобрения в преподаването и ученето.

Препоръка 2.1: *Бъдещите проекти биха могли да надхвърлят основните цифрови умения и еднократното обучение и да обърнат внимание на по-напреднали компетенции, педагогически подходи и непрекъснато развитие на уменията в подкрепа на по-ефективна цифровизация.* Проектите могат да имат за цел да интегрират развитието на умения за цифрово и дистанционно обучение в по-широката образователна рамка на България, като помагат на учителите и учениците да развият практическите умения, необходими за работа с технологии в цялата учебна програма. Тази работа може да се възползва от по-ясна стратегическа визия за ефективно и ангажиращо цифрово и дистанционно преподаване и насоки в подкрепа на иновациите на учителите.

Вграждането на подкрепа за цифрови умения в съществуващите текущи възможности за професионално обучение за учители, вместо предлагането на еднократни курсове за обучение, може да помогне да се осигури устойчиво и актуално изграждане на капацитет за преподавателите. Може да се предложи повече подкрепа за създаването на учителски мрежи и насърчаването на сътрудничеството за напредък в развитието на цифровите умения. Приспособяването на обучението към регионалния контекст, размера на училищата и демографските нужди може допълнително да повиши неговата уместност и въздействие.

3. **Цифровите умения не са най-големите бариери пред родителското участие в цифровото образование на децата:** Необходими са и по-широки мерки за подкрепа на ангажираността на родителите в цифровото обучение и за справяне с основните проблеми, които надхвърлят изолираното ad hoc обучение.

Препоръка 3.1: *Бъдещите проекти могат да възприемат по-всеобхватен подход за повишаване на ангажираността на родителите в цифровото и дистанционното обучение чрез разширяване на ролята и подкрепата, предоставяна от образователните медиатори за дистанционно обучение.* Това може да включва увеличаване на броя на образователните медиатори и предоставяне на ресурси, специално предназначени да ангажират родителите в дистанционно обучение, включително персонализирани учебни материали и инструменти за повишаване на нивото на запознаване на родителите с учебната програма. По-нататъшното изграждане на подходи за партньорство, обучение в общността, доверие и капацитет на родителите и персонала за съвместна работа също биха могли да подобрят ефективността на тези усилия.

4. **Системният подход е от решаващо значение дори по време на кризи:** Проектът демонстрира значението на адаптирането на системен подход, дори по време на здравна криза като пандемията от COVID-19. Незабавното предоставяне на устройства и основно обучение в училищата в България беше необходим и похвален отговор на цялата система (и в идеалния случай би било осигурено по-рано в пандемията). Въпреки това, дългосрочната устойчивост на тези интервенции можеше да бъде разгледана по-добре, за да се укрепи стратегическата стойност на проекта на системно ниво. Много училища съобщават за липса на финансиране за подмяна на устройства, което може да означава, че ползите от проекта ще бъдат сравнително краткотрайни. Различни екипи, участващи в управлението на инициативите, понякога работеха в силози, възпрепятствайки по-системния подход или идентифицирането на уроците, които да бъдат споделени.

Препоръка 4.1: *Бъдещите проекти, дори по време на криза, биха могли да се възползват от възприемането на по-системен подход към цифровото образование, който не само отговаря на непосредствените нужди, но и изгражда дългосрочна устойчивост.* Това може да включва по-ранни оценки на нуждите за идентифициране и по-бързо справяне с пропуските в достъпа при бъдещи кризи. Освен това, проектите биха могли да създадат по-стабилни текущи системи за техническа поддръжка, заедно с проактивни планове за подмяна на стареещи устройства, за да се осигури непрекъснат достъп до технологии, особено в слабо обслужваните селски и планински райони.

По-силното сътрудничество и комуникация между екипите може да се подпомогне чрез създаване на официални механизми за координация, като работни групи между екипи или редовни съвместни сесии за преглед на проекти за цифрово образование. Те биха могли да спомогнат за улесняване на системен подход за насърчаване на споделянето на

прозрения и да помогнат за идентифицирането на уроците, които могат да бъдат разпространени по-широко.

5. **Мониторингът като инструмент за обучение, а не просто упражнение за съответствие:** Мониторингът и оценката бяха основно фокусирани върху съответствието, проследявайки показатели като броя на раздадените устройства и обучените хора, но събирането, компилирането и предаването на ограничени данни е извън това. Проверките за съответствие наложиха значителна административна тежест на участниците, но събраните данни имаха минимална стойност за по-широк анализ или стратегически корекции. Укрепването на методите за мониторинг и оценка би могло да доведе както до повишаване на ефективността, така и до подобрени резултати за инициативите за цифрово обучение.

Препоръка 5.1: В бъдещи проекти мониторингът би могъл да се съсредоточи по-ясно върху ученето и подобряването, като помага на заинтересованите страни да идентифицират текущите нужди и да извлекат поуки за по-добра подкрепа за обучение на всички ученици. Един по-стабилен подход към мониторинга би могъл да включва създаването на теория за промяната по време на фазата на проектиране на проекта, която би изяснила очакваните резултати и би насочила целевото събиране на данни.

Например, проследяването на това колко често и по какви начини действително се използват устройствата би могло да осигури значима представа за практиките за цифрово обучение и да предложи ценни насоки за бъдещо разработване на политики. Освен това, събирането на повече информация за уменията, обхванати от обучението, и отговорите на участниците може да е помогнало да се гарантира, че обучението е насочено към напреднали умения, а не само към основен достъп до онлайн платформи, и е идентифицирало допълнителни нужди от обучение. Кратко проучване преди и след обучение би могло да оцени промените в области като самоефективност и познаване на цифровата педагогика.

Фигура 10.1. Уроци и препоръки

Осигуряването на основен достъп е само първата стъпка към справедливост	Препоръка 1: Бъдещи проекти биха могли да интегрират мерки за насърчаване на справедливи образователни резултати, а не само на справедлив достъп до устройства.
Базовите цифрови умения не са достатъчни	Препоръка 2: Бъдещите проекти биха могли да надхвърлят основните цифрови умения и еднократното обучение, за да обърнат внимание на по-разширени компетенции, педагогически подходи и непрекъснато развитие на уменията в подкрепа на по-ефективна цифровизация.
Цифровите умения не са най-големите бариери, възпрепятстващи участието на родителите	Препоръка 3: Бъдещите проекти биха могли да възприемат по-всеобхватен подход за повишаване на ангажираността на родителите в цифровото и дистанционното обучение чрез разширяване на ролята и подкрепата, предоставяна от образователните медиатори.
Системният подход е важен дори в условията на криза	Препоръка 4: Бъдещите проекти, дори по време на криза, биха могли да спечелят от възприемането на по-системно базиран подход към цифровото образование, който не само отговаря на непосредствените нужди, но и изгражда дългосрочна устойчивост.
Мониторингът като инструмент за обучение, а не просто упражнение за съответствие	Препоръка 5: В бъдещите проекти мониторингът би могъл да се съсредоточи по-ясно върху ученето и подобряването, като помага на заинтересованите страни да идентифицират текущите нужди и да извлекат поуки за по-добра подкрепа на обучение за всички.

Приложение А. Въпроси за оценка, критерии за преценка и илюстративни индикатори за оценка на проект „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“.

Таблица А А.1. Въпроси за оценка, критерии за преценка и илюстративни индикатори за оценка на проект „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“

Въпрос за оценка (ВО) 1: До каква степен беше / е ключова необходимост и приоритет а) укрепването на равния достъп до цифрови устройства и б) предлагането на обучение за основни цифрови умения на учители, родители, ученици и образователни медиатори през съответния период от време?		
Описание/обосновка	Този въпрос задава въпроса дали дейностите са били добре замислени и подходящи за нуждите и предизвикателствата, пред които са изправени ученици, учители, училища и родители по време на кризата с COVID-19 и периода на възстановяване, особено тези от уязвими и маргинализирани групи като ромските общности. Въпросът разглежда до каква степен, преди дейностите, е имало неравномерно предоставяне в различните групи на а) достъп до устройства и б) достъп до уменията и обучението, необходими за достъп и улесняване на цифровото и дистанционното образование. Дейностите бяха проектирани и изпълнени във време на безпрецедентна здравна криза и несигурност. Протоколите относно изискванията за социално дистанциране и затварянето на училища се променяха редовно, отразявайки променящия се санитарен контекст. Това повлия на нуждите, възгледите и приоритетите на заинтересованите страни относно дистанционното и цифровото обучение. Следователно оценката също така взема предвид степента, в която процедурата е изградена върху процедура „Образование за утрешния ден“ (Министерство на образованието и науката, непубл. [59]), степента, до която промените в програмирането са подходящи и адаптирани към новите нужди и приоритети и дали други избори биха могли да отговорят по-добре на нуждите на заинтересованите страни.	
	Основни критерии за оценка: Уместност	
	Методи и източници на информация: Международни, национални и данни от мониторинг, сравнения с бенчмаркинг държави, анализ на документи	
Критерии за преценка 1	Надеждни доказателства, показващи съответните нужди и приоритети на заинтересованите страни от всички полове, особено тези от неравностойни или маргинализирани групи като ромските общности	Да
Илюстративен индикатор 1.1	Данни, показващи нужда от цифров хардуер и обучение и разлики в достъпа по пол, етническа принадлежност, социално-икономически статус или географско местоположение	Да
Илюстративен индикатор 1.2	Положителни възгледи на заинтересованите страни от различни групи по отношение на степента, в която дейностите са насочени към техните нужди и приоритети и не оставят незадоволени други належащи нужди.	Частично
Илюстративен индикатор 1.3	Положителни възгледи на заинтересовани страни от различни групи относно степента, в която направените промени в програмата от дейности са подходящи и адаптирани към техните развиващи се нужди и приоритети, подкрепени от мониторинг или национални данни, показващи необходимост от актуализирани дейности.	Да
ВО2: До каква степен дейностите постигнаха целта си за подобряване на равния достъп до дистанционно и цифрово обучение , включително за маргинализирани общности като ромите и в различни социално-икономически и полови групи и географски местоположения? До каква степен дейностите насърчиха по-активно участие в образованието на родителите от различни групи? До каква степен обучителните дейности, въведени след изменението на първоначалната Оперативна програма, постигнаха целите си?		
Описание/обосновка	Основната цел на дейностите беше осигуряване на равен достъп до дистанционно и цифрово обучение – предотвратяване на прекъсване на обучението в условия на кризи. Този въпрос разглежда дали дейностите са подобрили равенството в достъпа до този вид образование и са подкрепили участието на родителите за различни групи, с акцент върху ромите и други маргинализирани общности и върху равенството между половете. Оценката ще предостави оценка на постигнатия напредък в прилагането на мерките и съответните индикатори, програмирани преди и след изменението от 2021 г.	

	<p>Основни критерии за оценка: Ефективност</p> <p>Методи и източници на информация: Документални анализи, интервюта, казуси, фокус групи, данни от проучвания, международни, национални и мониторингови данни, международни сравнения с бенчмаркинг държави.</p>	
Критерии за преценка 2	<p>Дейностите имаха положителен ефект при насърчаването на равния достъп до дистанционно и цифрово обучение и участието на родителите в училищното образование по време на криза както според ключовите заинтересовани страни, така и според наличните данни, което показва увеличен достъп до цифрови ресурси и обучение и умения. Беше засилено равенството за маргинализираните и уязвими групи, включително ромските общности и между половете и географските местоположения. Индикаторите бяха изпълнени за актуализираните програми след изменението от 2021 г</p>	Частично
Илюстративен индикатор 2.1	<p>Броят на достигнатите заинтересовани страни от различни целеви групи (<i>индикатори за наблюдение на програмата</i>).</p>	Да
Илюстративен индикатор 2.2	<p>Положителни възгледи на заинтересовани страни от различни групи относно равния достъп до техническо оборудване и цифрово и дистанционно обучение, подкрепени от надеждни данни, показващи увеличаване на достъпа до устройства и обучение.</p>	Да
Илюстративен индикатор 2.3	<p>Положителни възгледи на заинтересовани страни от различни групи по отношение на това до каква степен родителите разполагат с необходимите инструменти (напр. обучение, достъп до цифрови платформи и други подходящи методи), за да бъдат активно включени в дистанционното и цифровото обучение по време на пандемията и периода на възстановяване, особено тези от уязвими групи и ромски общности.</p>	Не
<p>ВО3: До каква степен дейностите подпомогнаха подобренията в преподаването и ученето в България по време на пандемията и периода на възстановяване? По-специално, до каква степен укрепиха цифровите умения на учители и ученици и използването на по-ефективни и иновативни цифрови методи на преподаване и учене?</p>		
Описание/обосновка	<p>Този въпрос надхвърля достъпа до разглеждане на въздействието на дейностите върху преподаването и ученето в България през този период. Той се стреми да разбере дали и защо дейностите са повлияли положително на образованието. За да направи това, оценката изследва факторите и обстоятелствата, които са повлияли на реакцията на ключови участници. Например, използвайки аналитична рамка, извлечена от скоросен доклад на ОИСР, оценката отчита степента, в която дейностите са били подкрепени от някои от „благоприятните фактори“ за зряла цифрова образователна среда. Анализът разглежда всички разлики в резултатите на учениците или възприеманото въздействие за различните групи, защо е възникнало някаво различно въздействие и дали са били подходящи (напр. разлики по група заинтересовани страни, пол, географско местоположение, за уязвими или маргинализирани групи, като ромски общности).</p> <p>Основни критерии за оценка: Ефективност; въздействие.</p> <p>Методи и източници на информация: Документални анализи, интервюта, проучвания, фокус групи, казуси, национални и мониторингови данни, международни сравнения с бенчмаркинг държави.</p>	
Критерии за преценка 3	<p>Дейностите са имали положителен ефект върху преподаването и ученето в България през този период, както се вижда от данните за ефективно използване на цифрови инструменти и отговорите на ключови заинтересовани страни</p>	Частично
Илюстративен индикатор 3.1	<p>Положителни мнения на заинтересовани страни от различни групи относно подобренията в цифровите умения на учителите по време на пандемията и периода на възстановяване.</p>	Да
Илюстративен индикатор 3.2	<p>Положителни мнения на заинтересовани страни от различни групи относно ефективното интегриране на цифровите технологии в процесите на преподаване и учене, учебните програми и оценяването по време на пандемията и периода на възстановяване.</p>	Частично
Илюстративен индикатор 3.3	<p>Наличие на „благоприятни фактори“ на ОИСР за зряла цифрова образователна среда и подкрепящи данни.</p>	Частично
<p>ВО4: До каква степен снабдяването, разпространението и внедряването на цифров хардуер и предоставянето на обучение е управлявано ефективно, за да бъде справедливо, прозрачно и ефективно?</p>		
Описание/обосновка	<p>Този въпрос има за цел да установи до каква степен управлението на дейностите по „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ е в съответствие със съответните разпоредби и изисквания за финансиране. Фокусът обаче се премества отвъд това, за да проучи степента, в която ключовите заинтересовани страни гледат на процеса като справедлив, прозрачен и ефективен, както и какво може да е възпрепятствало подобни възприятия. Например, оценката изследва степента, в която заинтересованите страни смятат, че процедурите за участие и линиите за комуникация са ясни и рисковете са идентифицирани и смекчени. Той разглежда степента, в която изпълнението е координирано по навременен и икономически ефективен начин с адекватни механизми за наблюдение и е адаптирано, за да отрази всички поуки, извлечени по време на различните етапи на изпълнение.</p> <p>Основни критерии за оценка: Ефективност</p> <p>Методи и източници на информация: Документални анализи, интервюта, проучвания, национални и мониторингови данни, международни сравнения с бенчмаркинг държави.</p>	
Критерии за преценка 4	<p>Възлагането на обществени поръчки, разпределението и изпълнението на дейностите бяха ефективно управлявани, справедливи, прозрачни и ефикасни, както се вижда от данните и документацията от мониторинга и гледната точка на ключовите заинтересовани страни.</p>	Да

	Справедливостта може да включва разпределяне на повече ресурси на маргинализирани групи като ромските общности или за справяне с пола или други дисбаланси.	
Илюстративен индикатор 4.1	Съществуват или са създадени адекватни и подходящи управленски и институционални механизми за управление и наблюдение на доставките и разпределянето на ресурси	Да
Илюстративен индикатор 4.2	Положителни възгледи на заинтересовани страни от различни групи относно степента, до която доставката и разпространението на цифров хардуер и обучението са ефективни, прозрачни и справедливи.	Да
ВО5: До каква степен дейностите бяха част от стратегически, координирани и последователен подход към интегрирането на цифровите технологии в образованието в България, и в съответствие с целите на ЕС?		
Описание/обосновка	<p>Пандемията от COVID-19 изискваше бързи и координирани реакции в различните сектори. Приоритет беше отговорът на кризата, но оценката отчита и степента, в която дейностите са допринесли за българските и европейските стратегии за образование и умения, включително за цифрово и дистанционно образование и равенство в образованието. Колко добре работиха заедно дейностите и до каква степен бяха включени в по-широки усилия за подкрепа на равния достъп до образование? Намесата на ЕС позволи ли на България да изпревари националните и европейските приоритети в тези области? До каква степен заинтересованите страни възприемат споделена визия и ефективна координация, допълване, съгласуваност и диалог между ключови участници и дейности, без дублиране, непоследователност или възпроизвеждане на грешки?</p> <p>Основни критерии за оценка: Съгласуваност</p> <p>Методи и източници на информация: Документални анализи, интервюта, проучвания, национални и мониторингови данни, международни сравнения с бенчмаркинг държави.</p>	
Критерии за преценка 5	Дейностите бяха съгласувани и координирани и съобразени с националните и европейските стратегии за образование и умения. Това се подкрепя от мнения на заинтересованите страни и анализ на национални и европейски стратегически документи.	Да
Илюстративен индикатор 5.1	Съответства на националните и европейските стратегии и свързаните с тях планове за действие за цифровизация и справедливост в образованието	Да
Илюстративен индикатор 5.2	Положителни възприятия на заинтересованите страни от различни групи по отношение на степента, в която дейностите се характеризират с ефективна координация, допълване, съгласуваност и диалог.	Да
ВО6: До каква степен предоставянето на цифров хардуер и обучение подпомогнаха устойчивите подобрения на цифровото и дистанционното образование и повишиха капацитета на българската образователна система да реагира на бъдещи кризи?		
Описание/обосновка	<p>Дейностите са предназначени да отговорят на пандемията от COVID-19, както и да дадат възможност на България да осигури равен достъп до цифрово и дистанционно образование в случай на бъдещи кризи. До каква степен намесата на ЕС позволи на България да изгради дългосрочни подобрения на цифровия капацитет, инфраструктура и преподаване, които иначе не биха били възможни? Установяването на степента, в която дейностите са създали устойчива промяна, не винаги е лесно; не е възможно да се предскаже бъдещето, нито да се изолира напълно ефектът от отделна дейност в сложна образователна система. Въпреки това устойчивата промяна е по-вероятна, когато заинтересованите страни се чувстват отговорни за дейностите, когато могат да се наблюдават промени в нормите и ценностите, когато лидерите показват ясен ангажимент и когато са създадени механизми за подкрепа на промяната, за да продължи. Следователно оценката разглежда степента, в която тези фактори могат да бъдат наблюдавани около дейностите.</p> <p>Основни критерии за оценка: Устойчивост; Добавена стойност за ЕС, въздействие.</p> <p>Методи и източници на информация: Документални анализи, интервюта, проучвания, национални и мониторингови данни, международни сравнения с бенчмаркинг държави.</p>	
Критерии за преценка 6	Дейностите изиграха роля за повлияване на промените, които ще бъдат поддържани в равния достъп до цифрово и дистанционно образование, включително за групи в неравнопоставено положение и маргинализирани групи като ромските общности, и между половете и географските местоположения, което ще бъде полезно при бъдещи кризи. Съществуват механизми за подпомагане на продължаващото въздействие на дейностите и повечето заинтересовани страни са съгласни, че положителните промени са устойчиви.	Частично
Илюстративен индикатор 6.1	Положителни възгледи на заинтересовани страни от различни групи относно степента, в която дейностите са довели до устойчиви положителни промени (напр. в основните цифрови умения на учители, ученици или родители, в инфраструктурата или в организационните стратегии за реагиране на кризисни събития и т.н.).	Частично
Илюстративен индикатор 6.2	Наличие на механизми за подпомагане на продължително дългосрочно въздействие на предоставените цифрови ресурси и обучение.	Не
Илюстративен индикатор 6.3	Степента, в която заинтересованите страни се чувстват съпричастни и ангажирани с всякакви непрекъснати подобрения в равния достъп до цифрово и дистанционно образование, свързано с проекта.	Частично

Приложение Б. Разпределението на бюджета, разходите и разбивка на свързаните разходи

Таблица А Б.1. Разпределение на бюджета между дейности по конкретни разходи

Бюджетен ред	Описание на конкретната цена	Безвъзмездни средства/Финансов инструмент (ФИ)				Общо безвъзмездни средства/ ФИ		Съфинансирание		Стойност/ Сума
		ЕС		Национално финансиране (НФ)						
1,1	Разходи за обучение на педагогически специалисти	100,00%	358 200,00	0,00%	0,00	100,00%	358 200,00	0,00%	0,00	358 200,00
2,1	Разходи за обучение на ученици, вкл. от уязвими групи за придобиване на умения за дистанционно обучение в електронна среда	100,00%	2 800 000,00	0,00%	0,00	100,00%	2 800 000,00	0,00%	0,00	2 800 000,00
2,2	Разходи за допълнително синхронно обучение, включително дистанционно в електронна среда	100,00%	8 315 810,00	0,00%	0,00	100,00%	8 315 810,00	0,00%	0,00	8 315 810,00
3,1	Разходи за обучение на образователни медиатори и родители за придобиване на умения за работа в електронна среда	100,00%	450 000,00	0,00%	0,00	100,00%	450 000,00	0,00%	0,00	450 000,00
4,1	Разходи за обща и/или допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата в предучилищното образование, в т.ч. деца от Украйна и други чужди образователни системи	100,00%	6 859 214,77	0,00%	0,00	100,00%	6 859 214,77	0,00%	0,00	6 859 214,77
4,2	Разходи за допълнително обучение по български език на деца от уязвими групи в системата на предучилищното образование	100,00%	4 875 984,00	0,00%	0,00	100,00%	4 875 984,00	0,00%	0,00	4 875 984,00
5,1	Разходи за подготовка на методология/инструменти за провеждане на обучения за социално-емоционална подкрепа при кризи	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	30 450,00
5,2	Разходи за разработване на симулация за провеждане на обучения за социално-емоционална подкрепа	100,00%	81 200,00	0,00%	0,00	100,00%	81 200,00	0,00%	0,00	81 200,00
5,3	Разходи за изготвяне на методика/инструменти за преподаване на български като чужд език в българоговоряща среда на ученици, присъединили се от образователни системи в чужбина	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	30 450,00
5,4	Разходи за изработка на видеоучебник – урок по български език като чужд	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	30 450,00
6,1	Разходи за сътрудничество с родители на деца от детските градини	100,00%	240 000,00	0,00%	0,00	100,00%	240 000,00	0,00%	0,00	240 000,00
7,1	Разходи за закупуване на технически средства за педагогически специалисти и ученици (лаптопи, таблети и универсални зарядни шкафове)	100,00%	71 233 248,50	0,00%	0,00	100,00%	71 233 248,50	0,00%	0,00	71 233 248,50
9,1	Непреки разходи	100,00%	6 337 395,21	0,00%	0,00	100,00%	6 337 395,21	0,00%	0,00	6 337 395,21

Източник: Финансовата информация е предоставена от ИА „Програмно образование”

Таблица А Б.2. Разходи по дейности по специфични категории разходи

Бюджетен ред	Описание на конкретната цена	Безвъзмездни средства/Финансов инструмент (ФИ)				Общо безвъзмездни средства/ ФИ		Съфинансиране		Стойност/ Сума
		ЕС		Национално финансиране (НФ)						
1,1	Разходи за обучение на педагогически специалисти	100,00%	355 452,00	0,00%	0,00	100,00%	355 452,00	0,00%	0,00	355 452,00
2,1	Разходи за обучение на ученици, вкл. от уязвими групи за придобиване на умения за дистанционно обучение в електронна среда	100,00%	2 765 560,00	0,00%	0,00	100,00%	2 765 560,00	0,00%	0,00	2 765 560,00
2,2	Разходи за допълнително синхронно обучение, включително дистанционно в електронна среда	100,00%	6 646 905,75	0,00%	0,00	100,00%	6 646 905,75	0,00%	0,00	6 646 905,75
3,1	Разходи за обучение на образователни медиатори и родители за придобиване на умения за работа в електронна среда	100,00%	348 490,00	0,00%	0,00	100,00%	348 490,00	0,00%	0,00	348 490,00
4,1	Разходи за обща и/или допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата в предучилищното образование, в т.ч. деца от Украйна и други чужди образователни системи	100,00%	5 624 634,85	0,00%	0,00	100,00%	5 624 634,85	0,00%	0,00	5 624 634,85
4,2	Разходи за допълнително обучение по български език на деца от уязвими групи в системата на предучилищното образование	100,00%	1 914 624,00	0,00%	0,00	100,00%	1 914 624,00	0,00%	0,00	1 914 624,00
5,1	Разходи за подготовка на методология/инструменти за провеждане на обучения за социално-емоционална подкрепа при кризи	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	30 450,00
5,2	Разходи за разработване на симулация за провеждане на обучения за социално-емоционална подкрепа	100,00%	81 200,00	0,00%	0,00	100,00%	81 200,00	0,00%	0,00	81 200,00
5,3	Разходи за изготвяне на методика/инструменти за преподаване на български като чужд език в българоезична среда на ученици, присъединили се от образователни системи в чужбина	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	30 450,00
5,4	Разходи за изработка на видеоучебник – урок по български език като чужд	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	100,00%	30 450,00	0,00%	0,00	30 450,00
6,1	Разходи за сътрудничество с родители на деца от детските градини	100,00%	142 608,00	0,00%	0,00	100,00%	142 608,00	0,00%	0,00	142 608,00
7,1	Разходи за закупуване на технически средства за педагогически специалисти и ученици (лаптопи, таблети и универсални зарядни шкафове)	100,00%	71 233 248,50	0,00%	0,00	100,00%	71 233 248,50	0,00%	0,00	71 233 248,50
9,1	Непреки разходи	100,00%	5 921 230,91	0,00%	0,00	100,00%	5 921 230,91	0,00%	0,00	5 921 230,91

Източник: Финансовата информация е предоставена от ИА „Програмно образование”

Референции

- DILEARN (2023), *Отключване на ландшафта на цифровото обучение: Прозрения от български учители*, <https://dilearn.eu/unlocking-the-digital-learning-landscape-insights-from-bulgarian-teachers/> (достъпен на 4 ноември 2024 г.). [51]
- ЕАРЕ (2023), *Споразумение: Равен достъп до училищно образование по време на криза (след изменението от 2023 г.)*. [2]
- ЕАРЕ (2023), *Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ 2014-2020*. [4]
- ЕАРЕ (2021), *Насоки за изпълнение на дейностите по проекта BG05M2OP001-5.001- 0001 „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“*, <https://ruo-sofia-grad.com/wp-content/uploads/2021/05/Указани-я-за-работа-страничен-проект-REACT-EU-29.041.pdf> (достъпен на 15 ноември 2024 г.). [49]
- EUMIS (2020), *Споразумение: Равен достъп до училищно образование по време на криза*. [3]
- Eurocities (2023), *Премахване на бариерите пред образованието и приобщаването на ромските деца*, <https://eurocities.eu/latest/breaking-barriers-to-roma-childrens-education-and-inclusion/> (достъп на 17 ноември 2024 г.). [45]
- Европейска комисия (2024), *План за възстановяване и устойчивост на България*, https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility/country-pages/bulgarias-recovery-and-resilience-plan_bg (достъпен на 10 октомври 2024 г.). [56]
- Европейска комисия (2024), *„Рамка за цифрова компетентност за гражданите (DigComp)“, Научен център на ЕС*, http://eu/scientific-activities-z/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en (достъп на 23 октомври 2024 г.). [32]
- Европейска комисия (2024), *Мониторинг на образованието и обучението 2023*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/bulgaria.html> (достъп на 4 ноември 2024 г.). [43]
- Европейска комисия (2023), *Мониторинг на образованието и обучението 2022*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/country-reports/bulgaria.html> (достъп на 4 ноември 2024 г.). [1]
- Европейска комисия (2022), *Мониторинг на образованието и обучението 2021*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/bulgaria.html> (достъпен на 4 ноември 2024 г.). [31]

- Европейска комисия (2021), *Насоки за по-добро регулиране*, [14]
https://commission.europa.eu/system/files/2021-11/swd2021_305_en.pdf (достъп на 14 ноември 2024 г.).
- Европейска комисия (2021), *Мониторинг на образованието и обучението 2020*, [52]
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/bulgaria.html> (достъп на 4 ноември 2024 г.).
- Европейска комисия (nd), *Ромско равенство, приобщаване и участие в ЕС*, [46]
https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_en (достъп на 17 ноември 2024 г.).
- Евростат (2024), *Рано напуснали образование и обучение по пол и региони NUTS 2*, [8]
https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_16.
- Евростат (2024), *Нивото на индивидуалните цифрови умения по пол и възраст*, [30]
https://doi.org/10.2908/ISOC_SK_DSKL_I21.
- Финландска национална агенция за образование (2020), *Дистанционно обучение във Финландия по време на кризата с COVID-19: Първоначални наблюдения*, [40]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/distance-education-in-finland-during-covid19_initial-observations.pdf (достъпен на 10 декември 2024 г.).
- Gierdowski, D. (2021), *Ученически опит със свързаност и технологии в пандемията*, EDUCASE, [21]
<https://www.educause.edu/ecar/research-publications/2021/student-experiences-свс-свързване-и-технология-в-пандемията/въведение-и-ключови-находки> (достъпен на 16 ноември 2024 г.).
- Глобални показатели (непубл.), *Влияние на пандемията от COVID19 върху предучилищното и училищното образование – гледна точка на образователните медиатори*, [47]
<https://www.унисеф.org/bulgaria/media/8941/file> (достъпен на 4 ноември 2024 г.).
- Gonzales, A., J. McCrory Calarco и T. Lynch (2018), „Технологични проблеми и пропуски в постиженията на учениците: Валидиране и разширяване на конструкцията за поддръжка на технологията”, *Комуникационни изследвания*, Том 47/5, стр. 750-770, [57]
<https://doi.org/10.1177/0093650218796366>.
- Goodall, J. (2019), „Образователен преглед ISSN: (Печат) (Родителска ангажираност и дискурси за дефицит: освобождаване на системата и решаване на проблеми с родителите Родителска ангажираност и дискурси за дефицит: премахване на системата и решаване на проблеми с родители”, *Образователен преглед*, Том 73/1, стр. 98- 110, [39]
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1559801>.
- Гудол, Дж. и С. Монтгомъри (2014), „Родителско участие към родителска ангажираност: континуум“, *Образователен преглед*, Том 66/4, стр. 399-410, [36]
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.
- Greenhow, C. et al. (2020), „Образователният отговор на Covid-19 в две държави: критичен преглед на първоначалното приемане на цифрова педагогика“, *Технологии, педагогика и образование*, Том 30/1, стр. 7-25, [27]
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>.
- Guthrie, C. et al. (2022), *ОИСП Прегледи на оценката и оценка в образованието: България, ОИСП Прегледи на оценката и оценка в образованието*, OECD Publishing, Париж, [54]
<https://doi.org/10.1787/57f2fb43-en>.

- HM Treasury (2020), *Допълнително ръководство за магента книга. Реалистична оценка*, [12]
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5e96c869d3bf7f41224bf3c3/Magenta_Book_supplementary_guide_Realist_Evaluation.pdf (достъпен на 16 ноември 2024 г.).
- Hornby, G. and I. Blackwell (2018), „Барииери пред участието на родителите в образованието: актуализация“, [34]
Образователен преглед, Vol. 70/1, стр. 109-119,
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>.
- Hornby, G. and R. Lafaele (2011), „Барииери пред участието на родителите в образованието: обяснителен модел“, *Образователен преглед*, Том 63/1, стр. 37-52, [38]
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>.
- IME (2023), *Регионални профили: Индикатори за развитие*, [16]
<https://www.regionalprofiles.bg/bg/#map> (достъпен на 15 ноември 2024 г.).
- Институт за изследване на образованието (2020), *Дистанционно обучение: готовност на училищата и семействата за учене в онлайн среда*, http://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/05/distance_education.pdf. [19]
- IRE (2021), *Анализ на последиците за учебния процес, учениците и учителите от дистанционното обучение през учебната 2020/2021 г.* [24]
- IRE (2021), *Образователни неравенства по време на пандемия*, https://ire-bg.org/wpsite/wp-сдържание/качвания/2021/03/Образователни-неравенст_%B2a-по-време-на (достъпен на 4 ноември 2024 г.). [10]
- Джонс, С. (2022), „Наука и грамотност“, *Окончателният въпрос — Кое е най-добро за учене: Лаптоп или таблет?*, <https://scienceandliteracy.org/tablet-vs-laptop-for-school/> [23]
(достъпен на 12 ноември 2024 г.).
- Katz, V. (2017), „Какво означава да си „недостатъчно свързан“ в семейства с по-ниски доходи“, *Journal of Children and Media*, Том 11/2, стр. 241-244, [22]
<https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1305602>.
- Kong, S. (2018), „Възприятията на родителите за електронно обучение в училищното образование: последици за партньорството между училища и родители“, *Технологии, педагогика и образование*, Том 27/1, стр. 15-31, [35]
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1317659>.
- Министерство на образованието и науката (2023), *Иновативни училища: Програма на Министерството на образованието и науката*, <https://www.ischools.bg/> (достъпен на 13 ноември 2024 г.). [61]
- Министерство на образованието и науката (2023), *Резултати от проучване по Проект № BG05M2OP001-5.010-0001 „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“ на обучения за социално-емоционална подкрепа на ученици*. [53]
- Министерство на образованието и науката (2021), *Дистанционно обучение в електронното обучение 2020-2021: Последствия и поглед напред*. [9]
- Министерство на образованието и науката (2021), *Проект № BG05M2OP001-5.001-0001 „Равен достъп до училищно образование в условията на кризи“*, <https://react.mon.bg/>. [33]
- Министерство на образованието и науката (nd), *Образование за бъдещето*, <https://oud.mon.bg/>. [59]

- ОИСР (2024), *ОИСР Подкрепа за плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: План за изпълнение.* [60]
- ОИСР (2024), *Социални и емоционални умения за по-добър живот: Констатации от Проучването на ОИСР за социалните и емоционални умения през 2023 г.*, OECD Publishing, Париж, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-bg>. [44]
- ОИСР (2023), *Перспективи за цифрово образование на ОИСР 2023: Към ефективна екосистема за цифрово образование*, OECD Publishing, Париж, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>. [26]
- ОИСР (2023), *Резултати от PISA 2022 (том II): Учене по време на - и от - прекъсване*, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>. [5]
- ОИСР (2020), *Казус от практиката: Естонската образователна информационна система (EHIS)*, OECD Publishing, Париж, <https://doi.org/10.1787/298d6678-en>. [55]
- ОИСР (2019), *Резултати от PISA 2018 (том II): Където всички ученици могат да успеят*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [11]
- ОИСР (2019), *Резултати от PISA 2018 (том III): Какво означава животът в училище за живота на учениците*, OECD Publishing, Париж, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. [7]
- ОИСР (2019), *Резултати от TALIS 2018 (том I): Учителите и училищните ръководители като учещи през целия живот*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [25]
- ОИСР непубликуван (2024), *ОИСР Подкрепа за плана за оценка на българската програма „Образование“ 2021-2027: Резултати от проучването.* [17]
- Поусън, Р. и Н. Тили (1997), *Реалистична оценка*, Sage Publications, <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5409538>. [13]
- Portugal Digital (2024), *Ускоряване на Португалия чрез цифрово овластяване на хората, цифрова трансформация на компании и цифровизация на държавата*, <https://portugaldigital.gov.pt/en/> (достъпен на 10 октомври 2024 г.). [58]
- Redecker, C. (2017), „JRC Science for Policy Report: Европейска рамка за цифровата компетентност на преподавателите DigCompEdu“, *Служба за публикации на Европейския съюз*, <https://bit.ly/2B4g28w>. [28]
- Rissanen, I. (2020), „Сътрудничеството между училище и мюсюлмански родители във Финландия и Швеция: Изследване на ролята на родителския културен капитал“, *Скандинавски вестник за образователни изследвания*, Том 66/1, стр. 1-13, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1817775>. [41]
- Spearg, S. et al. (2021), „Насърчаване на „участието на родителите в училище“: прозрения на учителите в началните училища от затварянето на училища поради COVID-19“, *Образователен преглед*, Том 75/5, стр. 932-951, <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007054>. [37]
- Taherdoost, H. (2016), „Методи за вземане на проби в изследователската методология; Как да изберем техника за вземане на проби за изследване“, *Международен журнал за академични изследвания в управлението (IJARM)*, Том 5, <https://hal.science/hal-02546796> (достъпен на 14 ноември 2024 г.). [15]
- Thorn, W. and S. Vincent-Lancrin (2021), *Училище по време на пандемия: Опитът и резултатите на учениците по време на първия кръг от блокиране на COVID-19*, OECD Publishing, Париж, <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en>. [50]

- Tondeur, J. et al. (2017), „Разбиране на връзката между педагогическите убеждения на учителите и използването на технологии в образованието: Систематичен преглед на качествени доказателства”, *Изследване и развитие на образователни технологии*, Том 65, стр. 555-575, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-016-9481-2>. [29]
- UNICEF (2023), „Документален филм на UNICEF и NO BLINK разказва историите на четири украински семейства в България”, *Гледайте онлайн „Детство 2.0“ филм на режисьора Атанас Христосков*, <https://www.уникеф.org/bulgaria/bg/documentary-unicef-and-no-blink-tells-stories-four-украински-семейства-българия> (достъпен на 13 декември 2024 г.). [42]
- Регионален офис на УНИЦЕФ за Европа и Централна Азия (2024), *Разбиване на бариерите: Аналитичен доклад за ромските деца и жени в Косово, Черна гора, Северна Македония и Сърбия*, УНИЦЕФ, Женева. [48]
- Vincent-Lancrin, S., C. Sobo Romani и F. Reimers (ред.) (2022), *Как продължи ученето по време на пандемията COVID-19: Глобални уроци от инициативи за подкрепа на учащи и учители*, OECD Publishing, Париж, <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>. [20]
- Weiss, H. et al. (2009), „Преформулиране на семейното участие в образованието: Подпомагане на семействата в подкрепа на равнопоставеността в образованието”, *Справедливостта има значение: Преглед на изследването*, Том 5. [6]
- Янкова, М. (2021), *Бърза оценка на въздействието на COVID-19 върху образованието в България: Задълбочаване на загубата на знания и нарастващи неравенства*, <https://www.unicef.org/eca/rapid-assessment-covid-19-impact-education-bulgaria> (достъпен на 4 ноември 2024 г.). [18]