

УЧИТЕЛЯТ КАТО НОСИТЕЛ НА ПЛАТФОРМЕНА СТОЙНОСТ: ПРИЗНАНИЕ, СТАТУС И УЧАСТИЕ В УПРАВЛЕНИЕТО НА ОНЛАЙН ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

д-р Мариан Филипов

Висше училище по мениджмънт, Варна (ВУМ)

Варна, България

E-mail: mariyan.filipov@vum.bg

Резюме: *Настоящата статия разглежда учителя и създателя на съдържание в онлайн образователната платформа не като периферен изпълнител, а като носител на съдържателна, педагогическа и организационна стойност. Изследването изхожда от разбирането, че устойчивостта на платформената среда зависи не само от технологичната ѝ пригодност или от активността на обучаемите, а и от способността ѝ да разпознава и управлява приноса на участниците, които произвеждат знание, поддържат методическо качество и участват в донастройването на средата. Централната теза е, че устойчивото учителско участие е управленски зависима величина: то се усилва, когато платформата превръща приноса в разпознаваема професионална валидност, легитимен статус, видима пътека за ролево израстване и реална възможност за участие в управлението. Теоретичната рамка съчетава платформения подход към управлението, управлението на знанието, концепцията за интелектуален капитал, литературата за признанието и легитимността, както и идеите за споделено и разпределено лидерство. Статията защитава тезата, че учителят остава устойчив носител на платформена стойност тогава, когато системата не редуцира труда му до техническо присъствие, а го включва в прозрачна логика на признание, отчетност и влияние. Текстът има принос в полето на администрацията и управлението, като предлага управленски прочит на учителската роля в онлайн образователната платформа и подготвя основа за последващи сравнителни студии върху признанието, възнаграждението и ролевото израстване.*

Ключови думи: *онлайн образователна платформа; платформено управление; учителска роля; признание; статус; ролево израстване; хоризонтално лидерство; управленска легитимност; отчетност; устойчиво участие*

THE TEACHER AS A CARRIER OF PLATFORM VALUE: RECOGNITION, STATUS, AND PARTICIPATION IN THE GOVERNANCE OF AN ONLINE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Dr. Mariyan Filipov

Varna University of Management (VUM)

Varna, Bulgaria

E-mail: mariyan.filipov@vum.bg

Abstract: *This article examines the teacher and content creator in the online educational platform not as a peripheral executor, but as a carrier of content-related, pedagogical, and organizational value. The study is based on the understanding that the sustainability of the platform environment depends not only on its technological functionality or on learner activity, but also on its capacity to recognize and manage the contribution of participants who produce knowledge, maintain methodological quality, and participate in the continuous refinement of the environment. The central thesis is that sustainable teacher participation is a management-*

dependent variable: it is strengthened when the platform transforms contribution into recognizable professional validity, legitimate status, a visible pathway for role development, and a real opportunity for participation in governance. The theoretical framework combines the platform-based approach to management, knowledge management, the concept of intellectual capital, the literature on recognition and legitimacy, as well as the ideas of shared and distributed leadership. The article argues that the teacher remains a sustainable carrier of platform value when the system does not reduce their work to mere technical presence, but includes it within a transparent logic of recognition, accountability, and influence. The text contributes to the field of administration and management by offering a managerial reading of the teacher's role in the online educational platform and by laying the groundwork for subsequent comparative studies on recognition, remuneration, and role development.

Keywords: *online educational platform; platform governance; teacher role; recognition; status; role development; horizontal leadership; managerial legitimacy; accountability; sustainable participation*

1. Увод и актуалност на проблема

Една онлайн образователна платформа може да разполага с добра техническа инфраструктура, широк достъп до ресурси и активен поток от потребители, но това само по себе си не гарантира устойчива образователна стойност. Решаващ въпрос остава кой произвежда качеството в такава среда, кой го поддържа във времето и при какви условия този принос не се изчерпва в еднократна активност, а се превръща в трайно участие. В тази перспектива учителят и създателят на съдържание заемат централно място. Те не просто качват материали, а структурират знание, превеждат сложното съдържание в педагогически работеща форма, поддържат стандарти за смисленост и въвеждат ред в среда, която иначе лесно би се разпаднала до техническо разпространение на ресурси.

Именно тук възниква същинският управленски проблем. Повечето платформи имат нужда от устойчив учителски принос, но не всяка платформа успява да превърне този принос в разпознаваема професионална стойност. В много случаи учителят присъства в системата, работи в нея, поддържа нейното съдържателно ниво и комуникационна жизнеспособност, но остава в режим на слабо видим или неясно оценен участник. Така платформата фактически използва професионален ресурс, без да го превежда в ясна логика на признание, статус, доверие и перспектива за развитие. Това прави учителската роля не просто педагогически, а пряко управленски въпрос.

Подобна постановка е особено важна в контекста на управлението на знанието и интелектуалния капитал. В организационен план учителят не е само изпълнител на предварително зададени дейности, а носител на експертиза, методическа памет, релационен капитал и способност за поддържане на качеството в средата (Bontis, 1998; Edvinsson & Malone, 1997; Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Когато платформата не разпознава тези измерения на приноса, тя започва да свежда сложния професионален труд до повърхностни показатели за активност, честота или видимост. Оттук следва, че устойчивостта на платформената среда зависи не само от това дали учителите участват, а и от това дали системата умее да различава активност от стойност, присъствие от принос и популярност от професионална валидност.

Проблемът се усложнява допълнително от начина, по който дигиталните среди разпределят внимание, роля и влияние. В платформената логика видимостта все по-често се организира чрез рейтинги, препоръчителни механизми, модерационни режими и алгоритмично подпомогнати решения. Това означава, че учителският статус не се формира единствено от професионалната репутация в реална институционална среда, а и от вътрешните механизми, чрез които самата платформа прави едни приноси по-

разпознаваеми от други. Точно затова въпросът за учителската роля се свързва с проблемите на процедурната справедливост, обяснимостта и управленската легитимност. Участниците са по-склонни да приемат разпределението на роли и влияние тогава, когато го възприемат като основано на ясни и справедливи правила, а не като резултат от непрозрачна вътрешна логика (Tyler, 2006; Khosravi et al., 2022).

На този фон учителят следва да бъде мислен не просто като доставчик на съдържание, а като носител на платформена стойност. Под „платформена стойност“ в настоящия текст се разбира не само произведеното учебно съдържание, но и способността да се поддържат педагогическо качество, професионални стандарти, смислена комуникация, доверие и общностна устойчивост. Такъв принос не може да бъде удържан дългосрочно, ако платформата не предлага разбираема връзка между усилието, признанието, статуса и възможността за влияние. Когато тази връзка липсва, професионалният труд започва да се преживява като използван, но не и легитимно оценен.

Настоящата статия се разграничава от първата публикация в серията именно по тази ос. Ако предходният текст разглежда условията, при които ученикът възприема платформата като смислена и справедлива среда за участие, тук фокусът се измества към онези участници, които произвеждат, поддържат и стабилизират самото качество на средата. Следователно централният въпрос вече не е как се поддържа ангажираността на обучаемия, а при какви управленски условия учителският принос се превръща в признание, легитимен статус, ролево развитие и участие в поддържането на платформения ред.

Оттук може да бъде формулиран и основният научен проблем на настоящото изследване: по какви механизми онлайн образователната платформа превръща или не превръща учителския принос в разпознаваема професионална валидност, стабилен статус и основание за по-дългосрочно участие в управлението на средата. В този смисъл изследването не се интересува само от това дали учителите са удовлетворени, а от това какви управленски условия правят тяхното участие смислено, справедливо и устойчиво.

Основната теза на текста е, че учителят остава устойчив носител на платформена стойност тогава, когато системата не редуцира труда му до техническо присъствие или до видимост без тежест, а го включва в ясна логика на признание, професионална легитимност, ролево израстване и реална възможност за влияние върху средата. Именно в тази точка се срещат управлението на знанието, разпределението на статус, доверието в платформата и нейната дългосрочна устойчивост.

2. Теоретична рамка

2.1. Онлайн платформата като управленска архитектура на знанието и приноса

В дигиталната образователна среда онлайн платформата не може да бъде разбрана единствено като технически интерфейс за достъп до съдържание. Тя организира правила за участие, координира действия, структурира ролеви позиции, разпределя видимост и посредничи признание. Поради това платформата следва да се разглежда като управленска архитектура, в която технологичните решения имат пряко организационно и поведенческо значение (European Commission, 2021; OECD, 2023).

Тази перспектива е особено важна, когато анализът се насочи към учителя. В традиционната институционална среда значителна част от професионалното признание се формира чрез преки човешки взаимодействия, институционална памет и колегиална оценка. В платформизираната среда обаче все по-голяма част от тази логика се прехвърля към интерфейса, рейтинга, модерацията и правилата за видимост. Това означава, че

учителският принос не се разчита само в професионалната общност, а се превежда от самата система в различни степени на разпознаваемост, тежест и влияние.

Следователно платформата не е просто контейнер за знание, а среда, която определя какво ще бъде разпознато като стойностно, как ще се разпределя достъпът до роля и как експертизата ще бъде преведена в статус. Оттук следва, че въпросът за учителя в платформата е неразделим от въпроса за начина, по който самата платформа управлява знанието, приноса и условията за легитимно професионално присъствие.

2.2. Учителят като носител на съдържателен, педагогически и организационен капитал

Ролята на учителя и създателя на съдържание в онлайн образователната платформа не се изчерпва с производството на уроци, задачи или дигитални ресурси. Тя включва структуриране на знание, методическо посредничество, поддържане на стандарти за качество и участие в изграждането на общностни норми. Именно затова учителят следва да бъде разглеждан като носител едновременно на съдържателен, педагогически и организационен капитал (Edvinsson & Malone, 1997; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Тази постановка е съвместима с теориите за управлението на знанието. В класическата линия на Нонака знанието не е просто налична информация, а динамичен организационен процес, в който индивидуалният опит, мълчаливото знание, споделянето, концептуализацията и практическото приложение влизат в продуктивно взаимодействие (Nonaka, 1994). В този смисъл учителят не „прилага“ готово знание към платформата, а участва в създаването, преобразуването и поддържането на знание в организационно годна форма. Това включва превеждане на сложното съдържание в усвоими стъпки, адаптиране към различни групи и осигуряване на смислена обратна връзка.

Към това се добавя и перспективата на интелектуалния капитал. Организациите създават стойност не само чрез материални ресурси, а и чрез човешки, структурен и релационен капитал (Bontis, 1998; Edvinsson & Malone, 1997). В платформен контекст учителят е носител именно на такъв капитал: той внася експертиза, методическа памет, доверие, релации с обучаемите и способност да стабилизира качеството на средата. Ако платформата не разпознава този принос, тя рискува да използва ключов ресурс, без да го валидира управленски, което подкопава не само мотивацията, но и дългосрочната способност на системата да създава устойчива образователна стойност.

2.3. Признание, статус и ролева легитимност

Едно от най-важните разграничения в рамките на настоящата статия е това между видимост, признание и статус. Видимостта означава, че даден принос е забележим в платформата. Признанието означава, че този принос е оценен като значим по достатъчно ясни и легитимни критерии. Статусът означава, че признатият принос е преведен в по-устойчива роля, доверие и по-широки възможности за влияние. Следователно не всяка видимост е признание и не всяко признание води до статус.

Това разграничение има пряко управленско значение. В много платформи съществува риск популярността да бъде смесена с качество, активността – със стойност, а интерфейлната видимост – с легитимно професионално признание. Когато това настъпи, системата започва да разпределя статус по логика, която не е достатъчно прозрачна и не се възприема като справедлива. Именно тук се появява въпросът за ролевата легитимност: по какви критерии някои участници получават повече тежест, по-голяма видимост или по-широка управленска роля.

От гледна точка на легитимността това не е вторичен въпрос. Изследванията върху процедурната справедливост показват, че хората са по-склонни да приемат правила,

решения и разпределения на власт, когато ги възприемат като обосновани и справедливи по процедура, а не просто като наложени отвън (Tyler, 2006). Пренесено към платформената среда, това означава, че учителят е по-вероятно да възприеме статуса като легитимен, когато вижда ясна връзка между качество, усилие, признание и ролево развитие. Обратно, когато статусът изглежда резултат от неясни администраторски решения или скрита алгоритмична логика, доверието в платформата отслабва. Поради това признанието трябва да се разглежда не като психологически бонус, а като централен механизъм на управленска легитимност.

2.4. Хоризонтално лидерство и участие в управлението

Устойчивата онлайн образователна платформа не може да се опира единствено на вертикално разпределен контрол. Тя се нуждае и от форми на споделено и разпределено лидерство, при които част от носителите на стойност придобиват роля не защото заемат формална административна позиция, а защото са доказали експертиза, последователност и полезност за общността (Pearce & Conger, 2003; Spillane, 2006).

Тази постановка е особено важна за учителската роля. Ако учителят няма реален достъп до участие в правилата, до възможност да дава обратна връзка към управлението или до участие в поддържането на общностни стандарти, платформата го оставя в положение на ограничен изпълнител. Обратно, когато системата допуска форми на хоризонтално влияние, учителят започва да присъства не само като доставчик на съдържание, а като съучастник в поддържането на качеството, ориентацията и нормите на средата.

Именно тук разпределеното лидерство се оказва особено продуктивна концепция. В образователните организации лидерството не се изчерпва с действията на формалния ръководител, а се реализира чрез взаимодействието между различни актьори, практики и ситуации (Spillane, 2006). В платформен контекст това означава, че устойчивото управление изисква механизми, чрез които учителският професионален ресурс да бъде включен обратно в развитието на системата. Така учителят се мисли не просто като ресурс на платформата, а като участник в нейното саморегулиране и усъвършенстване.

2.5. Контекстуална валидност и ролево чувствителен дизайн

Една от честите слабости на платформените среди е стремежът към прекомерна стандартизация. В името на мащаба и управляемостта системата започва да се държи така, сякаш всички преподаватели могат да бъдат оценявани и развивани по една и съща логика. Подобен подход е удобен административно, но е проблематичен професионално. Учителският труд не е абстрактна единица. Той винаги е ситуиран – в конкретна предметна област, възрастова група, учебна култура, езиков режим, социален контекст и педагогически стил.

Поради това е необходимо да се въведе идеята за контекстуална валидност. Под нея тук се разбира способността на платформата да разпознава, че качеството на учителския принос не се изчерпва с количествени показатели за активност, честота на публикуване или повърхностна видимост. Качественият принос често е свързан с умение за адаптация, с поддържане на учебен процес, с чувствителност към трудни образователни ситуации и с въвеждане на добри практики, които възникват в конкретни, а не универсални условия.

Оттук следва и изводът, че ролево чувствителният дизайн не е допълнителен комфорт, а условие за управленска справедливост. Платформа, която иска устойчиво да привлича и задържа качествени учители, трябва да допуска разнообразие на педагогически стилове, да отчита професионалния контекст и да създава механизми, чрез които локално значимите добри практики да могат да бъдат разпознавани и

превеждани в организационна стойност. Само тогава признанието може да бъде едновременно професионално валидно и управленски легитимно.

3. Методология

3.1. Изследователски дизайн и логика на статията

Настоящото изследване има диагностичен, аналитичен и ролево фокусиран характер. То не цели междуролево сравнение между всички участници в платформената среда, нито експериментална проверка на вече внедрена система, а самостоятелен анализ на учителската и създателската позиция в рамките на онлайн образователната платформа. В този смисъл в центъра не стои „усредненият потребител“, а конкретната роля на учителя като носител на съдържателен, педагогически и организационен принос. Подобен подход е съвместим със survey-ориентирани изследователски дизайни, при които се регистрират устойчиви възприятия, оценки и очаквания на определена група спрямо конкретен организационен проблем (Fowler, 2014).

Методологичната логика на статията следва и по-широката конструкция на публикационната серия. Ако първата статия разглежда ученическата перспектива, настоящият текст насочва вниманието към условията, при които учителят и съзателят на съдържание възприемат платформата като легитимна среда за дългосрочен принос, признание и ролево развитие. Поради това анализът е организиран не около общи педагогически нагласи, а около управленски полета като професионално израстване, статус, прозрачност, участие в управлението, обратна връзка и контекстуална валидност.

3.2. Извадка

Емпиричната основа на статията включва **128 валидни попълвания** от групата на учителите и създателите на съдържание. Подборът е ролеви, а не институционален или териториален, което означава, че водещият критерий за включване е заеманата позиция спрямо платформения процес, а не принадлежността към конкретна образователна организация. Всички включени случаи съдържат изрично съгласие за участие и използване на данните за научен анализ.

Извадката следва общата логика на монографичното изследване, в което платформата се мисли като многоролево управленско пространство. Настоящият текст не претендира за статистическа генерализация към всички учители в дигиталното образование, а за аргументирано описание на доминиращи възприятия и управленски очаквания в рамките на конкретно ролево ядро.

3.3. Инструментариум

Използван е авторски въпросник с твърдения, организирани около ключови проблемни и корективни полета в платформеното управление. Отговорите са регистрирани чрез петстепенна Ликертова скала – от „Напълно не съм съгласен/а“ до „Напълно съм съгласен/на“. Подобен формат е подходящ, когато изследването цели да регистрира интензивността на нагласите спрямо ясно формулирани твърдения (Likert, 1932). При анализа на Ликертов тип данни в подобни диагностични изследвания широко се използват описателни показатели като средни стойности, стандартни отклонения и честотни дялове, особено когато интересът е насочен към профила на групите възприятия, а не към каузално моделиране (Boone & Boone, 2012).

В съдържателно отношение инструментариумът е ориентиран към професионално израстване, признание и статус, прозрачност и алгоритмична логика, хоризонтално лидерство, обратна връзка и комуникация, както и контекстуална валидност на платформата спрямо педагогическия труд.

3.4. Авторска аналитична организация на емпиричния материал

За целите на настоящата статия емпиричният материал е организиран чрез авторска аналитична рамка, която не претендира за факторен модел, а за тематично и управленски обосновано групиране на въпросите. Това е необходимо, защото текстът не просто описва отделни отговори, а търси по-ясен ролеви прочит на учителското участие в платформата.

Въпросите са групирани в пет тематични ядра: професионално израстване, признание и статус, участие и хоризонтално лидерство, обратна връзка и комуникация и контекстуална валидност. Паралелно с това част от резултатите са интерпретирани и през допълнителен управленски слой, свързан с легитимността на платформените роли, където попадат прозрачността на рейтингите и модерацията, алгоритмичната обяснимост и границите на автоматизираното разпределяне на статус. Това разгръщане не създава нова статистика извън наличните данни, а представлява ясно заявена аналитична организация на вече събрания емпиричен материал.

В съответствие с препоръките за работа с Ликертов тип твърдения, анализът се основава основно на описателни статистики – средни стойности, стандартни отклонения и относителни дялове на съгласие, неутралност и несъгласие (Boone & Boone, 2012).

3.5. Ограничения на използвания подход

Настоящият методологичен подход има няколко ясни ограничения. На първо място, анализът е еднотрупов и ролево фокусиран, поради което не позволява систематични сравнения с ученици, родители или външни заинтересовани страни. Подобни съпоставки са предмет на следващи сравнителни студии.

На второ място, използваните данни са самоописателни. Тяхната сила е в регистрирането на възприятия, оценки и очаквания, а не в директното установяване на реално поведение в естествена платформена среда. Именно при изследване на доверие, признание и легитимност възприятието на участника е централно значим индикатор (Fowler, 2014).

На трето място, изследването има диагностичен, а не внедрителски характер. То не доказва как би функционирала в дългосрочен план една реално реализирана платформа, а показва какви дефицити и желани корективни механизми се очертават в учителските възприятия.

4. Резултати

4.1. Дефицит на ясна професионална пътека и нужда от формализирано израстване

Общият профил на учителските и създателските отговори е $M = 3,84$, което поставя извадката над неутралната средна точка на скалата и очертава устойчива зона на съгласие с проблемните и корективните твърдения. В рамките на първото тематично ядро – професионално израстване – средната стойност е $M = 3,83$, което показва, че проблемът за ролевото развитие е структуриран.

Най-силен е резултатът при твърдението „**В платформите, с които съм работил/а, липсват ясни стъпки за професионално израстване**“ ($M = 3,97$; $SD = 0,79$), като **82,0 %** от респондентите са в зоната на съгласие. Почти идентична е стойността и при твърдението „**Ако платформата предоставяше формализирана структура за кариерно развитие, бих бил/а по-ангажиран/а**“ ($M = 3,97$; $SD = 0,96$), при което съгласните отговори достигат **74,2 %**. Тези резултати показват не просто неудовлетвореност, а ясна управленска посока: учителската група очаква платформа, в която приносът да бъде преведен в предвидимо и структурирано развитие.

Същата тенденция се потвърждава и от останалите показатели: „Липсата на стратегическа подкрепа води до демотивация при редовна активност“ достига $M = 3,84$, а „Усещам, че усилията ми не водят до реални възможности за растеж или признание“ – $M = 3,77$. По-ниската стойност при „Не е ясно как моята активност влияе на развитието ми като създател на съдържание“ ($M = 3,57$) показва, че проблемът не е само в липсата на карьерен модел, а и в слабата проследимост на връзката между активност и напредък. В управленски план това означава, че платформата използва приноса, но не го превежда достатъчно ясно в перспектива.

4.2. Признание на приноса и статус, основан на реална дейност

Второто тематично ядро – признание и статус – очертава средна стойност $M = 3,80$, което показва отчетлива чувствителност към начина, по който платформата разпределя символен капитал и усещане за оценен принос. Особено показателен е резултатът при твърдението „Ако ролите се присъждаха автоматично въз основа на обективни показатели, щях да се чувствам по-оценен/а“ ($M = 3,99$; $SD = 0,87$). Този резултат не означава механична вяра в автоматизацията, а по-скоро недоверие към непрозрачната логика на присъждане на роли.

Сходно значим е резултатът при твърдението „Признанието от колеги преподаватели има по-голямо значение за мен от оценка на модератор“ ($M = 3,95$; $SD = 0,96$), където 77,3 % от отговорите са в полето на съгласие. Това показва, че в учителската роля признанието не се мисли само вертикално. Напротив, силно присъства очакването за професионална валидност, която идва от колегиална общност, а не единствено от административен център.

По-ниските, но все пак отчетливи стойности при „Получаването на роля в платформата не зависи от качество и принос, а от неясни критерии“ ($M = 3,67$) и „Статусите в платформата се определят повече от видимост, отколкото от съдържание“ ($M = 3,59$) подсилват същата картина. Учителите регистрират проблем именно в начина, по който платформата превежда качеството в статус. Следователно тук не става дума за отказ от ролеви различия, а за настояване те да бъдат легитимирани чрез реален принос и професионално разпознаваеми критерии.

4.3. Легитимност на платформените роли: прозрачност, рейтинг и модерация

Третото ядро очертава важен управленски пласт – легитимността на платформените роли. Тук обединеният профил е $M = 3,83$, а най-високите стойности ясно показват, че за учителската група проблемът не е в самото наличие на рейтинг, алгоритъм или модерация, а в тяхната затвореност и недостатъчна проследимост.

Най-силен резултат е твърдението „Платформите трябва да публикуват публично логиките за рейтинг и модерация“ ($M = 4,05$; $SD = 0,84$), при което 81,2 % от респондентите са съгласни. Почти със същата тежест стои и „Прозрачността в алгоритмите би подобрила усещането ми за справедливост“ ($M = 4,01$; $SD = 0,91$), със 77,3 % съгласие. Това показва, че учителите не искат просто повече технология, а по-обясним режим на управление, в който статусът и видимостта не се разпределят чрез скрита логика.

Към това се добавят и показателите за ролева непрозрачност: „Усещам, че има преподаватели, които са „привилегировани“ без видима причина“ достига $M = 3,96$, „Не е ясно как се избира кои преподаватели имат водещи роли“ – $M = 3,85$, а „Нямам яснота как платформата решава кои автори да изведе на преден план“ – $M = 3,81$. Тези стойности показват, че за учителската роля справедливостта е тясно свързана с видимостта на критериите.

Интересен е и резултатът по отношение на автоматизацията. Твърдението „Автоматизираната система за възнаграждение е по-обективна от човешка оценка“ достига $M = 3,89$, а „Когато системата не позволява човешка намеса, доверието ми в нея нараства“ – $M = 3,78$. Това означава, че доверие към автоматизацията има, но то не е безусловно. За учителите обективността сама по себе си не е достатъчна, ако не е придружена от публичност и разбираемост.

4.4. Хоризонтално лидерство и участие в платформената общност

Четвъртото ядро – участие и хоризонтално лидерство – се оказва едно от най-силните в цялата група, със средна стойност $M = 3,91$. Това означава, че учителите не мислят участието си в платформата само като функционална дейност, а и като възможност за по-широко влияние и общностна роля.

Най-високият резултат в цялото изследване за тази група е именно тук: „Усещам се по-ангажиран/а, когато статусът ми зависи от реална дейност, а не от администраторски решения“ ($M = 4,09$; $SD = 0,87$), като **82,0 %** от респондентите са в зоната на съгласие. Това е един от ключовите резултати на статията. Той показва, че учителите не отхвърлят ролите и статусите като такива, а искат те да бъдат свързани с действителен принос.

Силно стои и твърдението „Платформата не създава възможности за естествено възникване на лидерство“ ($M = 3,91$), както и „Моделът на хоризонтално лидерство би ме мотивирал повече от формално назначение“ ($M = 3,86$). Това показва чувствителност към модели на разпределено влияние, при които лидерството се формира отвътре – през принос, експертиза и доверие.

В същия контекст трябва да се прочетат и резултатите за комуникацията и обратната връзка, които поддържат общностното участие. „Липсва възможност да получавам персонализирана обратна връзка за курсовете си“ достига $M = 3,92$, „Не мога да давам предложения за подобрене на системата“ – $M = 3,85$, „Не усещам, че съществува двустранна комуникация между екипа на платформата и преподавателите“ – $M = 3,84$, а „Механизмите за обратна връзка не отчитат спецификата на моята роля като създател“ – $M = 3,85$. Това показва, че участието в общността не може да се поддържа само чрез символно признание, а изисква и реални процесуални канали за влияние.

4.5. Професионална валидност, педагогически стил и локален контекст

Петото ядро – контекстуална валидност – също се очертава като особено силно, със средна стойност $M = 3,90$. Тук резултатите показват, че учителският принос не се мисли само през универсални правила на активност и оценяване, а и през въпроса дали платформата е способна да разпознае спецификата на реалния педагогически труд.

Най-висока стойност в този блок има твърдението „Платформата не отчита спецификата на моя педагогически стил или метод“ ($M = 4,03$; $SD = 0,88$), при **78,9 %** съгласие. Почти идентична е стойността при „Липсва механизъм за валидиране на добри практики, идващи от локални среди“ ($M = 3,97$). Това означава, че за учителската група проблемът не се изчерпва с признание и статус, а включва и отсъствие на ролево чувствителна професионална архитектура.

Сходна посока се наблюдава и при останалите индикатори. „Платформата не предлага адаптация към професионални нужди и контекст“ достига $M = 3,88$, „Съдържанието не винаги отговаря на езиковите или културните особености на моите ученици“ – $M = 3,83$, а „Препоръките често са базирани на универсални, а не контекстуални стандарти“ – $M = 3,78$. Това показва, че универсализираният модел на платформа не е достатъчен за учителската роля. Когато системата редуцира

преподавателя до стандартен изпълнител, тя губи част от собствената си легитимност. Обратно, когато допуска адаптация към контекста, тя увеличава шанса приносът да бъде преживян като професионално валиден и заслужаващ дългосрочно участие.

Обобщено, резултатите сочат, че учителската група не очаква просто повече стимули или повече технически възможности. Тя очаква управленски подредена среда, в която професионалният принос да бъде видим, признат, преведен в легитимен статус, вписан в ясна пътека на развитие, подкрепен от прозрачни правила и съобразен с реалния педагогически контекст.

5. Обсъждане

Резултатите от настоящото изследване позволяват да се формулира ясен управленски извод: устойчивото участие на учителя в онлайн образователната платформа не е функция само на лична мотивация или професионална мисия. То зависи от това дали платформата е способна да превърне приноса в разпознаваема, легитимно оценена и свързана с реални възможности за влияние стойност. Именно тук се разкрива разликата между платформа, която просто използва учителски труд, и платформа, която изгражда устойчив управленски модел върху него.

Първият съществен резултат е свързан с липсата на ясна професионална пътека. Учителите и създателите на съдържание отчитат отсъствие на видими стъпки за развитие, неясна връзка между активност и напредък и слаба проследимост на това как усилието се превръща в перспектива. Това потвърждава, че в платформена среда професионалната устойчивост не може да бъде оставена на неформални очаквания. Когато платформата не създава структурирана логика на развитие, тя отслабва мотивацията и подкопава самата валидност на учителската роля. В този смисъл резултатите са съвместими с подходите на управлението на знанието и интелектуалния капитал, според които стойностният човешки ресурс следва да бъде включван в логика на натрупване, стабилизиране и развитие на организационния капацитет (Bontis, 1998; Edvinsson & Malone, 1997; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Второто направление засяга признанието и статуса. Данните показват, че учителската група не отхвърля наличието на ролеви различия и статусни механизми, но настоява те да бъдат обвързани с реална дейност, обозрими критерии и професионално валидиране. Това означава, че проблемът не е в самото разпределяне на статус, а в начина, по който то се легитимира. Когато качеството, усилието и приносът не водят по достатъчно ясен начин до признание, платформата започва да се възприема като среда на непрозрачна селекция. Именно тук теорията за процедурната справедливост е особено релевантна: хората приемат по-лесно решения и разпределения на власт, когато ги възприемат като взети по разбираема и справедлива процедура (Tyler, 2006). Пренесено към настоящия контекст, това означава, че учителят е по-склонен да участва устойчиво, когато статусът изглежда заслужен, а не произволен.

Третото направление е свързано с легитимността на платформените роли, рейтингите и модерацията. Резултатите показват силно очакване за публичност на логиките за рейтинг и модерация, както и за по-голяма прозрачност на алгоритмите. Това означава, че за учителите обективността сама по себе си не е достатъчна; тя трябва да бъде придружена от обяснимост. Подобна констатация е в синхрон със съвременните изследвания върху обяснимия изкуствен интелект и алгоритмичното управление в образованието, които подчертават, че доверието в системата зависи не само от ефективността на алгоритъма, но и от способността на участниците да разберат по каква логика се разпределят видимост, препоръки и значение (Khosravi et al., 2022).

Четвъртият важен резултат засяга участието в управлението и хоризонталното лидерство. Учителите ясно показват, че се ангажират по-силно, когато ролята и статусът

им зависят от реален принос, а не от административно назначение, както и че биха били по-мотивирани от форми на хоризонтално лидерство, отколкото от чисто формална йерархия. Това е особено значимо за полето на администрацията и управлението, защото показва, че устойчивата платформа не следва да бъде мислена единствено като централизирано регулирана система. Тя трябва да допуска форми на разпределено влияние, при които професионалната експертиза се превръща в обществена тежест и вътрешен регулатор на качество (Pearce & Conger, 2003; Spillane, 2006).

Петото направление е контекстуалната валидност. Данните показват, че учителската група е чувствителна към това дали платформата разпознава педагогическия стил, професионалния контекст, локалните добри практики и културно-езиковата специфика на реалния учебен процес. Това е важно, защото показва, че учителският принос не може да бъде редуциран до универсализирана единица на активност. Ако платформата работи така, сякаш всички форми на преподаване са взаимозаменяеми и еднакво измерими, тя губи част от собствената си легитимност. Именно тук се срещат професионалната валидност и управленската справедливост: учителският труд е устойчив ресурс само когато платформата е способна да разчита неговия контекст, а не само повърхностната му активност.

Обобщено, резултатите позволяват да се формулира следната централна теза: платформа, която не осигурява ясна пътека за израстване, обяснимо разпределение на статус, двустранна комуникация и чувствителност към педагогическия контекст, рискува да изтощи собствените си носители на качество. Това означава, че проблемът за учителското участие не е вторичен спрямо платформената архитектура, а е вътрешно присъщ на нея.

6. Приноси на статията

Настоящата статия има няколко различни приноса.

На **теоретично равнище** тя концептуализира учителя и създателя на съдържание не просто като изпълнители в дигитална среда, а като носители на платформена стойност. Така учителската роля е поставена в рамката на платформеното управление, където приносът, признанието, статусът и участието в управлението се мислят като взаимосвързани елементи на устойчива организационна архитектура.

На **методологично равнище** приносът е в ролево фокусирания подход. Учителската група е разгледана като самостоятелен аналитичен корпус, а не като вторичен компонент в обща потребителска извадка. Това позволява по-ясно извеждане на зависимости между признание, професионална валидност, статус, реален принос и хоризонтално лидерство.

На **емпирично равнище** статията извежда конкретни управленски полета на устойчивото учителско участие: ясна пътека за професионално израстване, легитимно и обяснимо разпределяне на статус, възможност за хоризонтално лидерство, двустранна комуникация с платформеното ядро и ролево чувствителен дизайн.

На **приложно равнище** статията предлага насоки за дизайн на по-легитимна и по-устойчива учителска роля в платформата, като показва, че проблемът не е в количеството учителска активност, а в начина, по който системата я превръща или не я превръща в разпознаваема стойност, доверие и перспектива.

7. Практически импликации

Резултатите от настоящата статия позволяват да се формулират няколко ясни практически насоки за дизайн и управление на онлайн образователна платформа.

Първо, необходима е ясна пътека за професионално израстване, чрез която учителят да вижда как активността, качеството на приноса и ангажираността му се превръщат в по-висока роля и по-голяма професионална тежест.

Второ, необходими са обясними критерии за роля и статус. Разпределянето на видимост, лидерски функции и права за модерация трябва да бъде свързано с проследими показатели и прозрачни процедури.

Трето, платформата трябва да развива механизми за колегиално и системно признание, тъй като за учителската роля признанието от професионалната общност има особена тежест.

Четвърто, необходими са канали за двустранна комуникация и обратна връзка. Учителят трябва да може не само да получава оценка, но и да подава предложения, да сигнализира за проблеми и да бъде чуто от платформеното ядро.

Пето, платформата трябва да развива контекстуално чувствителен дизайн, който валидира различни педагогически стилове, локални добри практики и специфични образователни контексти.

8. Ограничения и посоки за бъдещи изследвания

Настоящата статия има ясно очертани граници. На първо място, изследването е едноролево и не включва системно междуролево сравнение. Това означава, че резултатите описват вътрешната логика на учителската и създателската група, но не позволяват преки съпоставки с ученическата, родителската или външната заинтересована перспектива. Именно подобни сравнения следва да бъдат разгърнати в последващите синтетични студии.

На второ място, изследването е основано на самоописателни данни. То регистрира възприятия, оценки и очаквания, а не проследява в реално време поведение в действаща платформа. Поради това резултатите следва да бъдат четени като диагностични, а не като експериментално доказателство за ефективност на конкретен модел.

На трето място, настоящият текст не изчерпва няколко важни теми, които вече се очертават в данните, но изискват по-широка аналитична рамка. Сред тях са възнаграждението, алгоритмичното управление и процесуалната справедливост. Те заслужават по-пълно развитие в отделни сравнителни студии, където ще могат да бъдат проследени през повече от една ролева група.

9. Заключение

Настоящата статия защитава тезата, че учителят и съзателят на съдържание трябва да бъдат разглеждани не като периферни изпълнители в цифрова среда, а като носители на платформена стойност. От тази гледна точка устойчивостта на онлайн образователната платформа не зависи само от нейния технически капацитет или от участието на обучаемите, а и от начина, по който тя управлява професионалния принос на онези участници, които поддържат качеството, смисъла и вътрешната организираност на средата.

Емпиричните резултати показват, че за учителската роля са особено значими няколко взаимносвързани условия: ясна пътека за професионално израстване, легитимно и обяснимо разпределяне на статус, възможност за участие в управлението и лидерството, двустранна комуникация с платформеното ядро и дизайн, чувствителен към реалния педагогически контекст. Тези условия не са външни добавки към платформата, а нейни вътрешни предпоставки за устойчивост.

Поради това големият извод на настоящия текст може да бъде формулиран така: учителят остава устойчив носител на платформена стойност тогава, когато системата превръща професионалния му принос в разпознаваема валидност, легитимен статус,

реална възможност за влияние и предвидима перспектива за ролево израстване. Именно в тази точка се срещат признанието, управленската легитимност и устойчивото платформено развитие.

Библиография

- Belleflamme, P., & Jacqmin, J. (2016). An economic appraisal of MOOC platforms: Business models and impacts on higher education. *CESifo Economic Studies*, 62, 148–169.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63–76. <https://doi.org/10.1108/00251749810204142>
- Boone, H. N., Jr., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert data. *Journal of Extension*, 50(2), Article 48. <https://doi.org/10.34068/joe.50.02.48>
- Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). *Intellectual capital: Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*. HarperBusiness.
- European Commission. (2021). *Factsheet – Digital Education Action Plan (2021–2027)*. European Education Area.
- Fowler, F. J., Jr. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Khosravi, H., Buckingham Shum, S., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y.-S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadiq, S., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, Article 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (Eds.). (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. SAGE Publications.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Tyler, T. R. (2006). *Why people obey the law*. Princeton University Press.