ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий”
Велико Търново, 2018

ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

© Авторски колектив, 2018
© Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий”, 2018
гр. В. Търново, ул. „Теодосий Търновски” № 2

ISBN 978-619-208-140-9

ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“
Велико Търново, 2018

Сборникът включва научни статии и студии на преподаватели от Филиал Враца към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий” и преподаватели от Висше педагогическо училище в Алексинац, Република Сърбия.

Редакционна колегия:
проф. д-р Маринела Михова
доц. д-р Евгения Тополска
гл. ас. д-р Светлана Ангелова

Рецензенти:
проф. дпн Венка Кутева-Цветкова
доц. д-р Илиана Огнянова Петкова

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР
проф. д-р Маринела Михова, България 7

УЧЕБНАТА ДИСЦИПЛИНА „ПЕДАГОГИКА” В КОНТЕКСТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ ИЗИСКВАНИЯ ЗА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИ
проф. д-р Маринела Михова, България 9

НОРМАТИВЕН МОДЕЛ НА ПРОФЕСИОНАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ БАКАЛАВРИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В УСЛОВИЯ НА ДЕТСКА ГРАДИНА
доц. д-р Евгения Тополска, България 24

ЕВАЛУАЦИЈА РАДА НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ ЕВАЛУАЦИЈЕ РАДА ВАСПИТАЧА
др Весна Краварушић, Србија 43

ЗДРАВНООБРАЗОВАТЕЛНАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА СИНЕРГЕТИЧНИЯ ПОДХОД
гл. ас. д-р Светлана Ангелова, България 57

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА И ЊИХОВА ПРИПРЕМЉЕНОСТ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ
Dr. Sonja Veličkovič, Србија 87

РЕАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ САДРЖАЈА ПРЕДМЕТА СОЦИЈАЛНИ РАД У ИНКЛУЗИЈИ ОСОБА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА УЗ ПРИМЕНУ АКТИВНЕ НАСТАВЕ
др Анкица Симона Ковачевић, Србија 96

СЪДЪРЖАТЕЛНИ АСПЕКТИ И РОЛЕВИ ПОЗИЦИИ НА УЧИТЕЛЯ – НАСТАВНИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА ЗА ЕФЕКТИВНО ПРАКТИЧЕСКО ОБУЧЕНИЕ НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ
гл. ас. д-р Даринка Костадинова, България 105

ФОРМИРАНЕ НА МУЗИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА СТУДЕНТИ – БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ПРИ РАБОТА С УЧЕБНИТЕ КОМПЛЕКТИ ПО МУЗИКА
гл. ас. д-р Мариан Ангелов, България 133

ЗА СУБЕКТИТЕ В КОНТЕКСТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ
гл. ас. д-р Мила Гълъбова-Маринова, България 152

СПЕЦИФИКА НА ИЗОБРАЗИТЕЛНО-ТВОРЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ ПРИ РАБОТА СЪС СТУДЕНТИ
ас. Елица Александрова, България 161

ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТИТЕ – БЪДЕЩИ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА КРИТИЧНО ОЦЕНЯВАНЕ И ИЗБОР НА УЧЕБЕН КОМПЛЕКС ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД В ДЕТСКАТА ГРАДИНА
преп. Лариса Грунчева, България 171

ПРЕДГОВОР

Филиалът на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ в гр. Враца, открит през 2011 г., продължава традицията, наследена от Врачанското педагогическо училище (1881), свързана с обучението на педагогически специалисти. Вече над 130 години институцията е отговорна за квалификацията на детски и начални учители. Вековната история на Филиала е резултат от високото качество на теоретическата и практическата подготовка на студентите, осъществява от техните преподаватели през годините.

Днес всички ние, които сме се посветили на образованието с една или друга роля в него, сме изправени пред предизвикателствата на настоящето и неизвестностите на бъдещето. Учителската професия, като никоя друга, е колкото свързана с днешия ден, толкова и отговорна за утрешния. И това я прави изключително трудна както за овладяване, така и за упражняване.

Съвременните педагого-психологически изследвания са категорични, че предучилищното образование е ключов фактор за успеха в училищното образование и по-нататъшната реализация на човека. Резултатите от качествено и всеобхватно предучилищно образование се диференцират на социални, икономически и образователни. Те са взаимосвързани и се реализират комплексно.

Новата визия за значимостта на предучилищното образование в световен и национален план поставя въпроса за подготовката на детския учител и необходимото ниво на демонстрирана професионална компетентност, която трябва да бъде усвоена в системата на висшето образование.

Днешното училище, за което ние, университетските преподаватели, подготвяме учители, е на прехода между училището на индустриалното общество и училището на информационното общество, между обучението като трансмисия и обучението като трансформация.

В днешното училище преобладава голямо по обем и сложно учебно съдържание, доминират традиционните методи на директното обучение, господстват стандартизираните тестове, които измерват само езиковата и математическата интелигентност и са в основата на селекции от различен вид.

Времето, в което живеем, е много по-динамично и по-непредсказуемо отпреди. То изисква различни по вид и съдържание компетености. Затова днешното училище, което подготвя за утре, трябва да предлага развиваща, предизвикателна и творческа образователна среда, в която учениците ще бъдат изследователи, а не пасивни слушатели. Тази среда ще задава повече въпроси „защо“ и „как“, а не „какво“ и ще бъде подчинена на принципа „Помогни ми да го направя сам“. Учителят няма да стои пред учениците като основен източник на информация, а ще бъде до тях като помощник и съветник.

Днешното училище не трябва да учи учениците да се доверяват, а да ги научи да се съмняват, да мислят, да бъдат свободни в изказването на мнения. Мисията на училището е не да подготвя за „вчера“, а за „утре“. Това, „утре“, което трудно може да се каже какво ще бъде. Затова много по-ценно е да се заложи на трансверсалните умения, свързани с развиване качествата на мисленето и креативността на младите хора, отколкото на паметта и запомнянето на огромен учебен материал, истинността на който е преходна.

За да се модернизира образователната ни система и днешното училище да изпълни мисията си, е необходима адекватна система за подготовка и квалификация на учителите.

В сборника са подбрани изследвания на преподаватели от Филиала на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий”, свързани с професионално-педагогическото обучение на студентите – бъдещи учители. Споделеният от колегите опит е в контекста на препоръките на Европейския съюз и приоритетите на националната образователна политика. Сборникът включва и статии на преподаватели от Висше педагогическо училище в гр. Алексинац, Република Сърбия. Представените материали са резултат от реализирано научно сътрудничество между преподавателите от двете висши педагогически учебни заведения.

10. 2017 г.
гр. Враца

Проф. д-р Маринела Михова
Директор на Филиала на ВТУ

УЧЕБНАТА ДИСЦИПЛИНА „ПЕДАГОГИКА" В КОНТЕКСТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ ИЗИСКВАНИЯ ЗА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИ

Маринела Михова

THE UNIVERSITY COURSE OF IN THE CONTEXT OF MODERN TEACHER TRAINING REQUIREMENTS

Marinela Mihova

Abstract: The article presents an author's curriculum of university course of Pedagogy – a compulsory subject for acquiring a teaching qualification. It is argued by EU requirements on teacher training and has been constructed on the basis of the most recent legislative documents of the Ministry of Education and Science.

Key words: teaching qualification, Pedagogy

Увод

Професиите са резултат от развитието и диференцирането на трудовата дейност на хората. Те са вид обществена услуга, която се влияе изключително много от потребностите на обществото, които детерминират ценността, търсенето и престижа на професията. Учителската професия, която е в основата на всички останали професии, е „вечна" професия. Обществото е немислимо без учителите, които са преносители на знанието и са мост между поколенията, по който преминава опитът. Като ръководещи субекти в образователната реалност те са отговорни за възпитанието, обучението и развитието на подрастващите.

В съдържателен и функционален аспект учителската професия се развива заедно с развитието на обществото. Най-общо връзката потребности на обществото – очаквания към учителя определят същността, характера и качеството на подготовката и квалификацията на учителите. Естествено е модернизацията на съвременните образователни системи да бъде резултат от наличието на ефективни системи за подготовка и обучение на учителите. Университетите, и по-конкретно преподавателите, които подготвят учители, следва перманентно да променят своите учебни програми и заложените в тях информационни и технологични аспекти.

В основата на теоретичната подготовка за придобиване на професионална квалификация учител е учебната дисциплина „Педагогика". *Целта на изследването* е да представи и аргументира, в контекста на европейските и национални изисквания, учебната програма по тази учебна дисциплина във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" за специалностите от професионално направление 1.3. „Педагогика на обучението по ...

Постигането на целта се конкретизира чрез няколко изследователски задачи:

1. Анализ на политиката на Европейския съюз и на Министерство на образованието и науката относно подготовката на учители.

2. Анализ на компетенциите, които се изискват, за упражняването на учителската професия.

3. Представяне и аргументиране на авторска учебна програма по „Педагогика".

Политиката на Европейския съюз относно подготовката на учители

Учителят, като решаващ субект на образователния процес, е в центъра на няколко конкретни официални документа, които отразяват политиката на Европейския съюза по отношение на неговата професионална подготовка и възможности за развитие: „Заключение на Съвета… относно подобряване качеството на подготовка на учителите" (2007), Резолюция на Европейския парламент … относно подобряване на качеството на подготовката на учителите (2008); „Заключение на Съвета … относно професионалното развитие на учителите и училищните ръководители" (2009).

След 2010 г., когато се отчитат незадоволителни резултати по реализиране на поставените цели и референтни нива, образователната политика отново се фокусира върху учителската професия, учителите и ръководителите. Продължаването на политиката в тази посока е отразено в стратегическите за образованието документи: „Стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението („ЕСЕТ 2020 г.")" (2009) и „Преосмисляне на образованието: инвестиране в умения за постигане на по-добри со-

циално-икономически резултати“ (2012). Те очертават общата рамка на образователните приоритети и задачи за периода 2010 – 2020 г.

В Заключението на Съвета и на представителите на правителствата на държавите членки от 15 ноември 2007 г. ролята на учителя и неговата дейност е очертана в четири основни аспекта, които аргументират необходимостта за преосмисляне на образователната политика на Европейския съюз по отношение на подготовката на учителите. Основните акценти и приоритети трябва да бъдат насочени към:

• Развитие на педагогическата наука, която трябва да разработи подходи към преподаването, ориентирани към компетентностите и резултатите от ученето;

• Повишаване професионализма на учителите, на които ще им се налага да работят в по-автономна и отворена учебна среда, което ще изиска от тях адекватни умения за поемане на отговорност във всеки един етап и елемент от процеса на обучение;

• Създаване на по-добра координация между различните етапи на подготовка на учителите – първоначалната им подготовка, допълнителната подкрепа в началото на кариерата, професионалното развитие на работното място;

• Превръщане на учителската професия в привлекателен професионален избор.

На основата на тези общи ориентири на образователната политика на Общността по разглеждания проблем в Заключението са формулирани конкретни ангажименти, които държавите членки следва изпълнят:

– осигуряване на висша образователна степен за учителите, която гарантира академична подготовка на учителя като специалист и педагог и гарантира възможностите за наставничество и перманентна квалификация на високо равнище;

– насърчаване на партньорство между училищата и институциите за подготовка на учители, което ще гарантира адекватността и качеството на програмите за подготовка на учители;

– описание на компетенциите на учителите, които следва да се придобият в процеса на професионалната им подготовка;

– оказване на пълна подкрепа на институциите и кадрите за подготовка на учители и на програмите за мобилност на учителите и студентите от педагогическите специалности;

– гарантиране на мерките, които ще бъдат предприети, за да се превърне учителската професия в по-привлекателен професионален избор.

В Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението („ЕСЕТ 2020 г.“) от 12. май 2009 г. са посочени четири стратегически цели. За постигането на втората цел – „Подобряване на качеството и ефективността на образованието и обучението“ решението е в подобряване на професионалната подготовка на учителите и превръщането на учителската професия в привлекателен професионален избор и кариера. Това би осигурило присъствието и оставането на най-добрите специалисти в системата на образованието, което е безспорна гаранция за качествено образование.

Чрез посочения документ, Съветът на Европейския съюз приема редица конкретни решения, някои от които са:

1. Да се определи профилът на бъдещия учител и училищен ръководител и ясно да се регламентира подборът и подготовката на учителите;

2. Да се разработят образователни програми, които да отразяват обективните фактори и потребностите на образователната система и на самите учители. Компетентности, необходими за добро преподаване, да притежават както учителите, така и тези, които ги обучават;

3. Чрез набор от дейности да се постигне единство между първоначалната педагогическа подготовка, въвеждането в работата на младия учител и продължаващото професионално развитие.

Изискванията към учителя, неговата подготовка, компетенции и професионализъм, продължават да бъдат обект на интерес и след 2010. Независимо, че в основни линии политиката на Европейския съюз относно подготовката на учителите след 2010 г. продължава насоките, които вече бяха разгледани, приемат се и нови документи, които я конкретизират по посока на новите реалности.

На заседанието на Съвета по образование, младеж, култура и спорт на 20 и 21 май 2014 г. е прието, че обект на специално внимание

следва да бъдат програмите за подготовка на учители – както на тези, на които им предстои да влязат в професията, така и на тези, които са вече в кариерата. Препоръчва се програмите да са гъвкави, за да могат да отразяват както променящите се изисквания към подходите и технологиите на обучение, така и резултатите от научните изследвания в областите педагогика, психология, методика. Новото в програмите е в две посоки. Първата е свързана с възможностите, които те трябва да осигурят за овладяването на „ефективни методи за подпомагане на учащите се да придобият общоприложими умения като цифрова грамотност, умения за учене, предприемачество, творческо и критично мислене, както и за укрепване на езиковите им компетентности." Втората се отнася до учащите се със специални образователни потребности или в неравностойно положение и работата с тях.

Политиката на Министерство на образованието и науката относно подготовката на учители

Политиката на Министерство на образованието и науката по отношение подготовката на педагогическите кадри, в частност на учителите, е регламентирана в няколко основни официални и нормативни документи. Те са естествено следствие както от анализа на състоянието на учителската професия в страната, така и на препоръките на Европейския съюз. Тези документи са: Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 година; Национален план за изпълнение на дейностите по национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020); Закон за предучилищно и училищно образование (2015); НАРЕДБА за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител" Обн. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година; НАРЕДБА No 12 от 01.09.2016 г. За статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти Обн. – ДВ , бр. 75 от27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г.

Стратегията и планът за неговото изпълнение очертават общата позиция по отношение на разглеждания проблем. Тя се конкретизира в Закона и последвалите го наредби.

Законът за предучилищното и училищното образование регламентира най-общите рамки за придобиване на учителска правоспо-

собност. Тези текстове са в чл. 213, ал 6 и 7. В тях е посочено, че професионалната квалификация „учител" се придобива в системата на висшето образование и Държавните изисквания за придобиване на професионалната квалификация „учител" се определят с наредба на Министерския съвет. С тази наредба, приета с постановление на Министерския съвет от 2016 г., се определят някои формални изисквания, а именно кои институции имат право да организират обучение за придобиване на професионална квалификация „учител", в какви форми може да бъде организирано то, неговата минимална продължителност. Зададени са минималните рамки за теоретичната и практическата подготовка. В тези рамки учебната дисциплина педагогика е задължителна с минимален хорариум от 60 ч.

Според Закона за висше образование висшите училища са автономни при определяне на учебните планове и програми. В случаите, когато професиите са от съществено значение за обществото, висшите училища са задължени да спазват формалните изисквания, но в съдържателен план преподавателите определят темите и са отговорни за цялостната организация, свързана с обучението по съответната учебна дисциплина. Един от ориентирите в тази посока е Наредба 12 от 01.09. 2016 и по-конкретно приложенията към чл. 42, които в разгърнат план задават основните компетентности, които учителят трябва да притежава.

По отношение на учебната дисциплина Педагогика във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" тя се изучава 60 ч. – 45 (30) ч. лекции +15 (30) ч. семинарни упражнения.

Учебна програма по Педагогика
Научни основи на учебната програма

Изучаването на учебната дисциплина Педагогика е част от теоретичната подготовка за придобиване на професионална компетентност, свързана с упражняването на учителската професия.

В Европа акцентът върху компетентността се поставя през 90-те години на миналия век и се свързва с подобряване на качеството на европейското образование и обучение. В продължение на 20 години се дискутира проблемът за компетенциите и компетентностия подход в системата на професионалното и висшето образование в

европейските страни. След 2005 г. институциите на Европейския съюз разработват два основни документа за измерване резултатите от образованието – Европейска рамка за ключови компетенции (ЕРКК) (2006) и „Европейска квалификационна рамка (2008), които поставят на нова основа подбора на съдържанието на обучението, организацията на обучението и измерването на резултатите от него.

След като в обръщение навлизат термините компетенции и компетентност, които заменят широко използваните до момента понятия знания, умения и навици, в педагогическата литература те са подложени на терминологичен анализ. Тук няма да се спираме на него, само ще посочим, че приемаме, че компетенцията е вън от личността и личността се стреми към нейното придобиване, а компетентността е доказана способност за използване на знания, умения и отношения. Компетентността се измерва и доказва в дейността. Най-общо тя може да бъде дефинирана като „обща способност за извършване на дадена дейност". В този контекст основните елементи от структурата на конпетентността са няколко ключови умения - умение за целеполагане, умение за преценяване, умение за планиране и действие, умение за рефлексия. Но уменията се формират на основата на знанията.

В съдържанието и на компетенциите, и на компетентността са знанията, уменията и отношенията. Според Европейската квалификационна рамка *знанията* са съвкупност от факти, принципи, теории и практики, които са свързани с определена сфера на работа или обучение. Те се описват като теоретични и фактологични, а *уменията* са способност за прилагане на знанията и използване на ноу-хау при изпълнение на задачи и решаване на проблеми. Описват се като познавателни и практически. Това разбиране за двете понятия е прието и приложено към разглежданата учебна програма. Съдържанието на темите за лекции и семинарни упражнения е съобразено със съвременното развитие на науката педагогика, а организирането на цялостния процес на обучение е подчинен на компетентностния подход.

Изучаването на учебната дисциплина Педагогика допринася за формиране на педагогическата компетентност на бъдещите учители. Какво е педагогическа компетентност и каква е нейната структура? Понятието педагогическа компетентност много задълбочено

е изследвано от руските психолози и педагози – Н. В. Кузмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др. За изясняване на понятието те прилагат различни подходи – психологически, философски и др.

За нуждите на настоящото изследване приемаме, че под педагогическа компетентност ще разбираме способността на учителя да изпълнява професионалните си ангажименти, като научно базирано възприема педагогическата реалност и действа педагогически адекватно. Според В. Д. Шадриков педагогическата компетентност е единство от взаимносвързани базови компетентности:

1. Компетентност за мотивиране на дейността на ученика;

2. Компетентност за целеполагане в образованието;

3. Компетентност от разкриване на личностния смисъл на учебния предмет и на конкретната тема;

4. Компетеност за прилагане на индивидуален подход към учениците;

5. Компетентност по отношение на предмета, който преподава;

6. Компетентност за прилагане на решения, свързани с решаването на педагогически задачи:

7. Компетентност при разработването на програма за възпитателна дейност;

8. Компетентност в организацията на процеса на обучение.

9. Компетентност в организиране условията за дейност: информационни, технологически и т.н.

10. Компетентност по отношение нивото на разбиране на учебната задача от ученика;

11. Компетентност по отношение оценяване на текущите и крайни резултати от обучението (12).

В основата на разработването на учебната програма е използван този професионално компетентностен модел за упражняване на професията учител и е приложен когнитивният подход. При приетия модел компетентностите се свързват с познавателните активности и могат да бъдат идентифицирани чрез таксономията на Бенджамин Блум (Bloom, 1956), която предлага шест равнища за оценяване – знание, разбиране, приложение, анализ, синтез, оценяване. По-късно тази таксономия е развита и представена като двумерна рамка, при

която по първата ос са разположени 6-те равнища на знанието (запаметяване, разбиране, прилагане, анализ, оценяване и създаване), а по втората ос са разположени различните типове когнитивни процеси, засегнати при различните равнища на знанието (факти, понятия, процедури, метазнание) (1).

Учебната програма по Педагогика

Учебната програма по Педагогика е разработена, като са спазени формалните изисквания за 60 часа аудиторна заетост – 45 (30) ч. лекции +15 (30) ч. семинарни упражнения.

Курсът по Педагогика е предназначен за студентите, които желаят да придобият учителска правоспособност. В съдържателен план той е разделен на три части и включва ключови теми от Основи на педагогиката, Теория на възпитанието и Теория на обучението (Дидактика).

Първата част фокусира вниманието върху научния статут на педагогиката. Проследява се историческият път на формирането ѝ като наука и в критичен аспект се представят съществуващите в специализираната литература становища за нейната методологическа основа и категориален апарат. Темите от втората част могат да бъдат определени като основни проблеми на теорията на възпитанието. Акцентът е поставен върху процесуалния, технологичния и съдържателния аспект на възпитанието. Анализират се характеристиките на педагогическата и в частност на възпитателната реалност, както и своеобразието при вземането на педагогически решения. Третата част – теория на обучението, има за цел да формира у студентите методологическата основа за конструиране на обучението. Подробно се представят обособилите се в науката ориентации към ученето, както и теории за дизайн на обучението. В теоретико-приложен аспект се разработват основните дидактически въпроси - съдържание, принципи, целеполагане, стратегии, методи и т.н. в обучението, което би подпомогнало вземането на адекватни научнообосновани решения на реални дидактически проблеми в бъдеще.

Целта на обучението по Педагогика е студентите да се запознаят с основните проблеми, изследвани от педагогическата наука и да формират съвременно и научно детерминирано отношение към образователната реалност.

Специфичните цели на обучението по предмета са свързани с:

1. Овладяване на основни педагогически знания и формиране на структурно-функционална основа на система от понятия, свързани с процеса на възпитание и процеса на обучение.

2. Разбиране ролята на педагогическото знания за осмисляне на педагогическата реалност и за конструиране на образователен процес и формиране на компетентно отношение към сложната педагогическа действителност.

3. Формиране на умения у студентите да търсят, анализират и оценяват информация, свързана с образованието от различни информационни и медийни източници и развиване на умения да я използват при решаване на педагогически задачи и вземане на педагогически решения.

4. Изграждане на умения за самостоятелно конструиране на процес на образование и аргументиране на взетите решения.

5. Разбиране ролята на учителя като лидер в процеса на образование.

В резултат на обучението по педагогика студентите ще придобият основни знания от педагогическата наука и умения за анализиране и конструиране на образователен процес за различни цели и в разнообразен контекст.

Областите на компетентност и очакваните резултати от обучението по педагогика са дадени в таблица 1. (Примерен вариант).

Област на компетентност	Очаквани резултати
Фундаменти на педагогическата теория	1. Познава методологическите основи на педагогиката, теориите за развитие, образователната система на България 2. Обяснява несъвършенството на педагогическия речник и дефинира основните педагогически понятия 3. Обяснява ролята на факторите за развитието на личността и връзката образование и развитие

Ръководство на процеса на възпитание	1. Познава различни теории за формиране на личността 2. Познава същността на възпитателния процес, принципите, технологиите, формите и съдържанието на възпитанието 3. Обяснява възпитателния процес от различни гледни точки 4. Обяснява и оценява критично различни възпитателни ситуации 5. Обяснява ролята на учителя във възпитателния процес 6. Взема самостоятелно педагогическо решение, и го аргументира
Ръководство на процеса на обучение	1. Познава същността, принципите, технологиите, средствата и формите на процеса на обучение 2. Познава дизайн-теории на обучение и теории на учене 3. Обяснява и оценява процеса на обучение от позицията на различните теории за учене 4. Обяснява ролята и значението на планирането в процеса на обучение Познава разнообразни формати на урочен план 5. Познава таксономията на целите и може да формулира цели на всяко йерархично ниво в познавателната сфера

	6. Обяснява значението на мотивацията в обучението и знае техники за мотивиране 7. Конструира различни форми на обучение и аргументира взетите решения 8. Анализира и оценява критично разработени урочни планове 9. Анализира и оценява критично възможностите на методите на обучение 10. Аргументира оценяването в процеса на обучение и анализира възможностите на различните методи и форми за оценяване

Организирането на обучението е на основата на когнитивната ориентация към ученето, като при избора на методи на обучение стремежът е да се съчетаят пасивни и активни методи на учене. Основният метод на обучение е лекцията, но в съчетание с беседа, рисуване на идея, лавина в писмен вариант, симулационна игра, решаване на казуси, трите важни неща и др. Един от типичните, но характерен за този курс на обучение похват е илюстрирането на научните педагогически знания с реални и идеални случки от педагогическата действителност, взети от медиите, кадри от игрални филми и откъси от литературни произведения с педагогически характер. Този подход не само онагледява теорията, но и стимулира мисленето и формира позиция. Чрез подбраните методи се стремим както да не нарушим академизма на обучението, така и да направим обучението интерактивно, привлекателно и предизвикателно.

Важен елемент от обучението по учебната дисциплина е оценяването на постиженията на студентите. За да се отчете равнището на постигане на целите и за да се формира една комплексна оценка на постиженията, съобразена с нивата на познавателна дейност от таксономията на Блум, на студентите се задават три задачи. Една част от тях имат възпроизвеждащ характер, а друга – творчески.

Изпълнението на първата задача стимулира познавателна дейност на нива знание и разбиране. Тя е свързана с решаване на два теста, разработени от преподавателя. Единият тест е върху темите от общи основи на педагогиката и теория на възпитанието, а другият – върху теория на обучението. Тестовете са с отворени и затворени въпроси, като затворените са от различен вид – за избор на отговора от предоставени няколко възможности, за съотнасяне, за допълване. Видът на въпросите стимулира разнообразни мисловни умения, но остават на познавателни нива знание и разбиране. Тестовете се решават в предварително определен ден и час.

Познавателната дейност на втората задача е на нива приложение и анализ. Тя е свързана с разработването на урок по предварително зададен формат, по тема от учебния предмет, който студентът ще преподава. От студента се изисква писмено да аргументира взетите дидактически решения, с което да демонстрира умение за приложение на дидактическите знания и ниво на педагогическо мислене.

Третата задача е разработена на познавателно ниво синтез и оценка. Тя е свързана с писане на есе. Темите не са тясно педагогически, а по-общи, но с определен съвременен или философски фокус върху образованието. Например „Никой не би трябвало да напуска нашите университети, без да е научил колко малко знае". – Робърт Опенхаймер, „Костенурката живее стотици години, понеже е добре защитена в корубата си, но се придвижва напред само когато покаже главата си." – Рикардо Семлер и т.н. Подборът на темите е провокиран от желанието ни студентите да не ги възприемат безразлично и изпълнят формално, а да предизвикат и стимулират у тях желание за разсъждаване, формулиране и аргументиране на лично мнение. От студентите се очаква да демонстрират на метакогнитивно ниво умение да мислят с категориите на педагогиката и да оценяват явленията през призмата на един по-широк поглед.

Всяка от трите задачи се оценява по точкова система, която в края се приравнява към цифрова. Всеки студент е длъжен да изпълни и трите задачи, за да получи крайна оценка по учебната дисциплина Педагогика.

Заключение

Обучението по учебния предмет Педагогика подпомага формирането на професионалната компетентност на бъдещия учител. Обек-

тивните ограничения, свързани с определения хорариум, който е незадоволителен, липсата на хоспитиране и невъзможността да се базираме на реални наблюдения при представяне и дискутиране на различни педагогически проблеми отнема от ефективността на обучението. Търсенето на по-нестандартни начини, с които да мотивираме студентите за активно участие в курса на обучение, е необходимост. Като отчитаме факта, че педагогиката поставя основите, над които ще надгражда методиката на обучение, считаме, че ориентирането на курса най-общо към формиране на педагогическо мислене е от съществена значимост и към това са ориентирани моите търсения като преподавател.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Бизова, М.** Компетентност, компетентностен подход и разработване на компетентностни модели. Педагогика. *Volume 88, Number 1, 2016* – http://www.azbuki.bg/en/component/docman/doc_download/2893-mariyana-bizova012016?Itemid=346 [Bizova, M, Kompetentnost, kompetentnosten podhod i razrabotvane na kompetentnostni modeli. Pedagogika. Volume 88, Number 1, 2016 – http://www.azbuki.bg/en/component/docman/doc_download/2893-mariyana-bizova012016?Itemid=346]

2. Заключения на Съвета и на представителите на правителствата на държавите-членки, заседаващи в рамките на Съвета от 15 ноември 2007 г., относно подобряването на качеството на подготовката на учителите. (2007/C 300/07), C 300/6 BG, Официален вестник на Европейския съюз, 12.12.2007 г. [Zaklyuchenia na Saveta i na predstavitelite na pravitelstvata na darzhavite-chlenki, zasedavashti v ramkite na Saveta ot 15 noemvri 2007 g., otnosno podobryavaneto na kachestvoto na podgotovkata na uchitelite. (2007/C 300/07), C 300/6 BG, Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz, 12.12.2007 g.]

3. Заключения на Съвета от 26 ноември 2009 година относно професионалното развитие на учителите и училищните ръководители. (2009/C 302/04), Официален вестник на Европейския съюз, C 302/6, 12.12.2009 г. [Zaklyuchenia na Saveta ot 26 noemvri 2009 godina otnosno profesionalnoto razvitie na uchitelite i uchilishtnite rakovoditeli. (2009/C 302/04), Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz, C 302/6, 12.12.2009 g.]

4. Закон за предучилищно и училищно образование (2015) [Zakon za preduchilishtno i uchilishtno obrazovanie (2015)]

5. НАРЕДБА за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител". [NAREDBA za darzhavnite iziskvania za pridobivane na profesionalna kvalifikatsia „uchitel".]

6. Национален план за изпълнение на дейностите по национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020).[Natsionalen plan za

izpalnenie na deynostite po natsionalna strategia za razvitie na pedagogicheskite kadri (2014 – 2020).

7. Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 година.[Natsionalna strategia za razvitie na pedagogicheskite kadri 2014 – 2020 godina.]

8. Подобряване на качеството на подготовката на учителите. Резолюция на Европейския парламент от 23 септември 2008 г. относно подобряване на качеството на подготовката на учителите. C8E/12, Официален вестник на Европейския съюз, 14.01.2010. [Podobryavane na kachestvoto na podgotovkata na uchitelite. Rezolyutsia na Evropeyskia parlament ot 23 septemvri 2008 g. otnosno podobryavane na kachestvoto na podgotovkata na uchitelite. S8E/12, Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz, 14.01.2010.]

9. Преосмисляне на образованието: инвестиране в умения за постигане на по-добри социално-икономически резултати. СЪОБЩЕНИЕ НА КОМИСИЯТА ДО ЕВРОПЕЙСКИЯ ПАРЛАМЕНТ, СЪВЕТА, ЕВРОПЕЙСКИЯ ИКОНОМИЧЕСКИ И СОЦИАЛЕН КОМИТЕТ И КОМИТЕТА НА РЕГИОНИТЕ, Страсбург, 20.11.2012 г. COM(2012) 669 final. [Preosmislyane na obrazovanieto: investirane v umenia za postigane na po-dobri sotsialno-ikonomicheski rezultati. SAOBShtENIE NA KOMISIYaTA DO EVROPEYSKIA PARLAMENT, SAVETA, EVROPEYSKIA IKONOMIChESKI I SOTsIALEN KOMITET I KOMITETA NA REGIONITE, Strasburg, 20.11.2012 g. COM(2012) 669 final.]

10. Заключения на Съвета от 12 май 2009 г. относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението („ЕСЕТ 2020 г.“). Официален вестник на Европейския съюз, 28.05.2009. [Zaklyuchenia na Saveta ot 12 may 2009 g. otnosno strategicheska ramka za evropeysko satrudnichestvo v oblastta na obrazovanieto i obuchenieto („ESET 2020 g.”). Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz, 28.05.2009.]

11. НАРЕДБА № 12 от 01.09.2016 г. За статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. [NAREDBA No 12 ot 01.09.2016 g. Za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti.]

12. **Шадриков, В. Д.** Схема педагогической компетентности – http://conflictmanagement.ru/shema-pedagogicheskoy-kompetentnosti. [Shadrikov, V. D. Shema pedagogicheskoy kompetentnosti – http://conflictmanagement.ru/shema-pedagogicheskoy-kompetentnosti.]

Проф. д-р Маринела Михова
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал гр. Враца
Катедра „Педагогика и Методика“

НОРМАТИВЕН МОДЕЛ НА ПРОФЕСИОНАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ БАКАЛАВРИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В УСЛОВИЯ НА ДЕТСКА ГРАДИНА

Евгения Тополска

NORMATIVE MODEL OF VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF STUDENTS BACHELORS FOR TEACHING BULGARIAN LANGUAGE IN KINDERGARTEN CONDITIONS

Evgenia Topolska

Abstract: The theoretical study contains analysis of normative documents, specialized scientific theoretical and practical-methodological sources, dedicated to the preparation of students – future teachers for teaching Bulgarian language in the conditions of kindergarten. Based on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and the National Qualifications Framework of the Republic of Bulgaria, the knowledge, skills and professional competencies of bachelor students for Bulgarian language teaching in the conditions of kindergarten are specified.

Key words: normative model, professional-pedagogical preparation, didactic readiness, teaching in Bulgarian language, kindergarten

Увод

Образованието днес се характеризира с утвърждаване на мобилността като важен фактор за развитие. Студентите имат възможност да избират специалност и университет не само в рамките на една държава. Този факт поставя университетското образование в условия на конкуренция и съответно високи изисквания за непрекъснато повишаване качеството на предлаганата подготовка.

Проблемът за подготовката и квалификацията на учителите е сред приоритетите в образователната политика на Европейския съюз (Михова, 2015). „В официалните документи на ЕС ролята на учителя за обществото и образованието е очертана в четири аспекта: връзката висококачествено преподаване – висококачествено образование

и обучение – постигане на целите на Лисабон; преподаването – услуга с голяма личностна и обществена значимост; способност на учителя да работи в мултикултурна среда и развитие на по-справедливи образователни системи; модернизацията на европейските образователни системи, която ще се постигне чрез наличието на ефективни системи за подготовка и обучение на учителите. Основните приоритети на политиката на ЕС по отношение на подготовката на учителите са: развитие на педагогическата наука, повишаване на професионализма на учителите, по-добра координация между различните етапи на подготовка, превръщане на учителската професия – привлекателен професионален избор." (Михова, 2015: 84)

През 2008 г. мобилността в образователната сфера бе регламентирана с въвеждане на Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). Разписаните в нея знания, умения и компетентности са онази обща база за съпоставка, която позволява да се повиши прозрачността и преносимостта на квалификациите. Основателно Г. Лечева ги нарича „общия език" между работодатели и образователни институции, защото в тях се съдържат факторите, създаващи добрия рейтинг на образователните услуги (Лечева, 2009: 90).

На базата на ЕКР през 2012 г. у нас Министерският съвет утвърди Национална квалификационна рамка на Република България (НКР). В нея обобщено са посочени знания, умения и компетентности за всяка образователна степен. В настоящото проучване ще се спрем върху ниво 6, подниво 6Б, което съответства на ОКС "Бакалавър".

Цел на настоящото проучване е да се представи нормативен модел на професионално-педагогическа подготовка на студенти-бакалаври за преподаване на български език в условия на детска градина, в който са посочени знания, познавателни и практически умения и професионални компетентности, съгласно ЕКР и НКР.

Методи на теоретичното проучване:

В теоретичното педагогическо проучване са използвани:

• **анализ** на нормативни документи и специализирани научни източници, свързани с подготовката на студенти бакалаври за преподаване на български език в условията на детска градина;

• **моделиране** на професионално-педагогическата подготовката на студенти бакалаври за преподаване на български език в условията на детска градина.

Актуалността и значимостта на поставената тема е продиктувана от повишаване на изискванията към качеството на университетското образование. Нашата теза в тази посока е, че настоящият анализ и последващите дискусии върху посочените знания, умения и компетентности ще стимулират повишаване на тяхното качество в условията на университетското образование.

Основна част

1. Теоретичен анализ

В рамките на ЕКР резултатът от обучението се дефинира като показател за онова, което учащият знае, разбира и може да направи при завършване на учебния процес. (ЕКР, 2009: 3) Поради това ЕКР поставя акцент върху резултатите от ученето, а не върху неговата продължителност. Резултатите от обучението са конкретно описани в три категории – знания, умения и компетентности. Ще цитираме формулировките, посочени в този документ като нормативна основа, като след това ще конкретизираме тяхното съдържание в контекста на поставената тема:

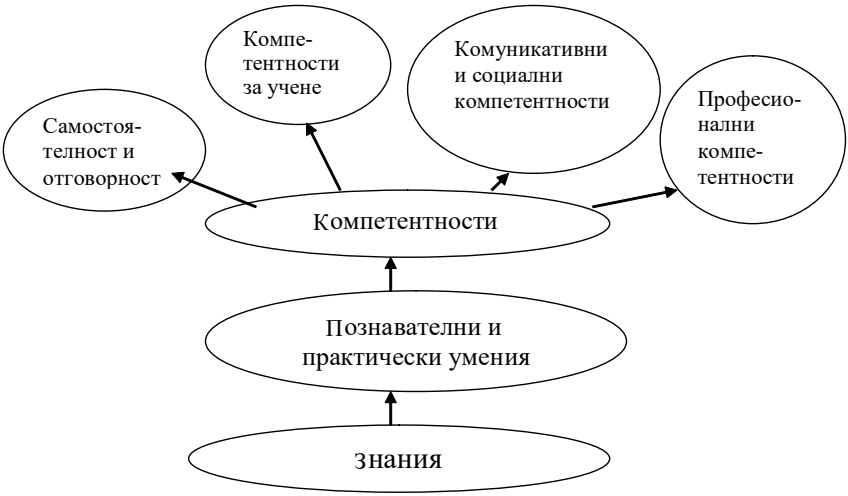
• „знания“ означава резултат от усвояване на информация в процеса на учене. Знанията са съвкупност от факти, принципи, теории и практики, които са свързани с определена сфера на работа или обучение. В контекста на Европейската квалификационна рамка знанията се описват като теоретични и/или фактологични;

• „умения“ означава способност за прилагане на знанията и използване на ноу-хау при изпълнение на задачи и решаване на проблеми. В контекста на Европейската квалификационна рамка уменията се описват като познавателни (включващи прилагане на логическо, интуитивно и творческо мислене) и практически (включващи сръчност и употреба на методи, материали, уреди и инструменти);

• „компетентност“ означава доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични даде-

ности в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. В контекста на Европейската квалификационна рамка способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност (ЕКР, 2009: 11)

В НКР за образователно-квалификационна степен „бакалавър" са регламентирани две поднива: подниво 6А за „професионален бакалавър" и подниво 6Б за „бакалавър". Настоящото проучване е ориентирано към дескрипторите, които показват резултатите от обучението за подниво 6Б „бакалавър". Взаимовръзката между тях може да представим визуално чрез фигура № 1:



Фигура 1. Обобщен нормативен модел на професионално-педагогическата подготовка на студенти Ниво 6, Подниво 6Б – Бакалавър, съгласно Национална квалификационна рамка на Република България

От Фигура № 1 се вижда, че подготовката на студентите бакалаври е продължителен процес, който започва с овладяване на знания (факти, принципи, теории), продължава с формиране на способност за прилагането им (познавателни и практически умения), за да достигне до изградени лични професионални качества и доказана способност за използването им в работни или учебни ситуации (компетентности).

Този процесуален характер на педагогическата дейност се отбелязва от редица изследователи. Н. В. Иполитова и О. В. Булдашева посочват, че „изборът на ефективни професионални решения изисква опора на теоретични знания и сформирана система от специални умения, предполагаща умения за анализиране, сравняване, обобщаване на информация, планиране на способи и средства за достигане на поставена цел, контролиране и оценяване на получените резултати." (Ипполитова, Булдашева, 2015) Затова авторите включват следните три аспекта в подготовката на студентите:

1. Знаниев аспект, който осигурява на бъдещите педагози знания, необходими за компетентно решение на професионални задачи;

2. Дейностен аспект, който е насочен към развитие на умения, необходими за компетентно решаване на професионални педагогически задачи, разширяване опита на съответната дейност.

3. Мотивационен аспект, който способства за развитие на положителна мотивация и интерес към педагогическата дейност.

Знанието има различни измерения в професионално-педагогическата подготовка на студентите – бъдещи учители. Според Св. Ангелова „Синтезът, взаимопроникването на знанието в неговите измерения – предметно, педагогическо и технологично, е обективизиран израз на цялостната концепция на учителя за обучението по съответния предмет." (Ангелова, Св., 2016: 86)

Понятието „професионална подготовка" е тясно свързано с професионалното обучение и отразява процеса на овладяване на знания, умения и компетентности, които са необходими за самостоятелна професионална дейност. В този смисъл Н. А. Глузман дефинира професионалната подготовка на бъдещите учители като „цялостна педагогическа система, чието функциониране предполага достигане от студентите на определено ниво на сформирани професионални компетенции и качества на личността, които ще им позволят успешно да предадат социокултурния опит на своите ученици и да създадат условия за тяхното развитие и саморазвитие. При формиране на професионална компетентност у бъдещите учители авторът включва система от професионално-предметни, професионално-технологични и професионално-личностни компетенции (Глузман, 2017).

Ако професионалната подготовка е процес, то професионалната компетентност се явява резултат от този процес. Според И. Е. Ярмакеев (Ярмакеев, 2010) понятието "професионална компетентност" в значителна степен се явява условно, обобщаващо понятие, т.к. включва в себе си комплекс от отделни, макар и неразривно свързани компетентности:

А. Социокултурни компетентности:

1. Гражданска компетентност;
2. Социално-комуникативна компетентност;
3. Художествено-естетическа компетентност;
4. Информационно-технологическа компетентност;
5. Валеологическа компетентност;
6. Екологическа компетентност.

Б. Интегрални личностни компетентности:

1. Ценностно-смислова компетентност;
2. Креативна компетентност.

В. Професионално-педагогически компетентности:

1. Интелектуално-педагогическа компетентност;
2. Диагностическа компетентност;
3. Проектировъчно-конструктивна компетентност;
4. Организационно-педагогическа компетентност;
5. Професионално-комуникативна компетентност;
6. Информационно-експресивна компетентност;
7. Акмеологическа компетентност;
8. Предметна (специална) компетентност;
9. Самообразователна компетентност.

Според Я. Тоцева „сърцевината" на професионалната компетентност на учителя е способността на учителя да обучава качествено. Основателно авторката пише, че „професионалната подготовка е основополагаща за формиране на професионалната компетентност и към настоящето се нуждае от структурна и съдържателна промяна от позициите на компетентностния подход. Тази промяна може да се случи, ако моделът за подготовка на учителя се конструира с отчитане на структурообразуващите в педагогическата компетентност знания, умения и отношения". (Тоцева, 2015)

Професионално-педагогическа подготовка на студенти-бакалаври за преподаване на български език в условия на детска градина

Нормативни аспекти

Изисквания към професионално-педагогическата подготовка на студентите са заложени обобщено в нормативни документи. В ЕКР и НКР са посочени дескрипторите, които показват резултатите от обучението, отговарящи на квалификацията за ниво 6Б – бакалавър. Обобщено са представени знания, умения и компетентности. Тяхната конкретизация за определено направление в професионално-педагогическата подготовка на студента се осъществява на базата на законови и подзаконови нормативни актове, специализирана научно-теоретична и практико-методическа литература, и намира израз в учебните планове и учебни програми за студентите-бакалаври.

Една част от нормативните документи съдържа изисквания относно вида и съдържанието на професионално-педагогическата подготовка на студентите бъдещи учители в рамките на университетското образование, а друга част от нормативните документи се отнася до конкретните знания, умения и компетентности, които трябва да притежават бъдещите учители.

През 2016 г. Министерство на образованието и науката у нас въведе Наредба № 12, в която е определен държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование. В наредбата е описан професионалния профил на учителя. В Приложение № 2 към чл. 42, ал. 2, т. 1 са конкретизирани компетентностите, които определят професионалния профил на учителя:

- академична компетентност;
- педагогическа компетентност;
- комуникативна компетентност;
- административна компетентност.

В рамките на академичната компетентност е включена *първоначалната професионална подготовка (педагогическа, психологическа, методическа, специално-предметна подготовка)*. Това

е тази част от подготовката на учителя, която трябва да бъде изградена в рамките на университетското образование:

• притежава теоретични знания по предмета, който преподава, и в областта на педагогиката, психологията, методиката и специалните учебни предмети, включително свързани с най-новите постижения, и следи развитието му;

• познава иновативни образователни технологии, техники и методи на преподаване и оценяване, приложими за образователното направление, учебния предмет или модул от професионална подготовка, по който преподава;

• познава когнитивното, емоционалното и физическото развитие на отделните възрастови групи деца и ученици и ориентира обучението в зависимост от индивидуалните им потребности;

• познава и прилага книжовните езикови норми на съвременния български език;

• познава и прилага методи за работа в мултикултурна среда, за подкрепа и мотивиране на деца и ученици със специални образователни потребности, с хронични заболявания, с обучителни трудности или в риск, както и с изявени възможности;

• познава възможностите на информационните и комуникационните технологии и механизмите за интегрирането и приложението им в образователния процес;

• познава техники и начини за формиране у децата и учениците на комуникативни умения, критично и конструктивно мислене, за ефективно търсене, извличане, подбор и преценка на полезността на информация от различни източници.

Познаването на нормативните документи е изключително важна част от професионално-педагогическата подготовка на студентите. Познаването на нормативните документи подготвя студентите-бъдещи учители за администрирането на учебния процес – документация, професионални задължения на учителя и т.н., свързани с преподаването на официалния за страната български език.

В рамките на цитираната Наредба № 12 е описана същността на педагогическата компетентност, която трябва да притежава учителят:

• планиране на урок или на педагогическа ситуация;

• организиране и ръководене на образователния процес;

• оценяване на напредъка на децата/учениците;

• управление на процесите в отделни групи или паралелки от класове.

В Закона за предучилищното и училищно образование, глава втора „Език в системата на предучилищното и училищното образование" е регламентирано мястото на българския език в предучилищното и училищното образование.

В Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование е определен държавният образователен стандарт за цели, очаквани резултати и насоки за учителя по образователно направление „Български език и литература" за всяка възрастова група в детската градина.

С Наредба № 6 от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език се определя държавният образователен стандарт за усвояването на българския книжовен език в системата на предучилищното и училищно образование – условията и редът за усвояването на български език от деца и ученици, за които българският не е майчин, както и изучаването на български език от децата на българите в чужбина.

Наредбата за приобщаващото образование от 11.11.2016 г. определя държавния образователен стандарт за приобщаващо образование. Познаването на тази наредба е също изключително важна част от подготовката на студентите – бъдещи учители, защото степента на владеене на официалния за страната български език се отразява върху резултатите от обучението на децата като цяло. Приетата образователна стратегия за приобщаващо образование изисква от бъдещия учител да бъде подготвен да преподава български език на всички деца съобразно техните индивидуални образователни потребности. Ако само преди десет години не е имало дори Наредба за интегрирано образование на деца със специални образователни потребности и подготовката на студентите е реализирана съобразно „средностатистическото" дете в предучилищна възраст, то днес изискванията към подготовката на бъдещия педагог са много по-високи. Студентът – бъдещ детски учител трябва да е подготвен да преподава български език на деца с психо-физически нарушения в развитието, деца билингви, надарени деца, деца в риск и т.н. В този смисъл професионално-педагогическата подготовка на студентите

трябва да бъде многопланова, защото факторите, определящи детското езиково развитие, са различни – вътрешни и външни.

Научно-теоретични аспекти

Професионално-педагогическата подготовка на студентите-бакалаври за преподаване на български език в условията на детска градина се реализира върху широка научно-теоретична основа: лингвистика, психология, психолингвистика, невропсихология, неврофизиология, история на педагогиката, дидактика, предучилищна педагогика. Изключително важна роля в професионално-педагогическата подготовка на студентите има приложимостта на тези знания върху формирането на частно-дидактическата подготовка. *Преподаването на базови учебни дисциплини трябва да бъде задължително ориентирано към практическата приложимост на изучаваните теории, факти, принципи и т.н. По този начин студентът ще бъде подготвен да приложи на следващ етап овладените знания и да формира познавателни и практически умения в рамките на частнодидактическата подготовка.*

Практико-методически аспекти

Практико-методическите аспекти в подготовката на студентите за преподаване на български език в детска градина се отнасят до предучилищната лингводидактика. Според В. И. Яшина, „предучилищната лингводидактика е интегративна дисциплина, която характеризира особеностите на усвояването на езика и методи за развитие на езиковата способност в онтогенезиса, разглежда лингвистични, психофизиологични, дидактически основи на развитието на речта на децата в предучилищна възраст. (Яшина, 2016: 102) Професионално-педагогическата подготовка на студентите бъдещи педагози включва усвояване на теории за развитие на детската реч и овладяване на умения за управляване на процеса на развитие на речта и речевото общуване. „Разбирането на особеностите на развитието на детето, реалните педагогически ситуации, използването на теоретичните знания на практика съставят основата на формирането на педагогическото мислене" (Яшина, 2016: 103)

Актуални и днес са идеите на К. Д. Ушински за практико-методическата подготовка на бъдещите учители: „Ние не казваме на

педагозите как да постъпват; ние им говорим: изучавайте законите на тези психични явления, които искате да управлявате, и постъпвайте съобразно тези закони и тези обстоятелства, в които искате да ги приложите." (Ушински, 1990: 130) Тези ценни идеи от историческото наследство на педагогиката ни дават ориентир днес за това каква да бъде същността на практико-методическата подготовка на студентите – дали да дава „готови" методически разработки, или да развива педагогическото мислене така, че бъдещият учител да бъде адаптиран към съвременните предизвикателства на приобщаващото образование. На такава основа се изгражда дидактическа компетентност.

О. Н. Ендолова определя дидактическата компетентност като „професионално-личностна характеристика, позволяваща ефективно ориентиране в областта на обучението и възпитанието, решаване на педагогически задачи, структуриране на научни (теоретични) и практически знания с цел създаване на условия за най-добро решаване на дидактически задачи". (Ендолова, 2014)

Дидактическата компетентност приемаме като обобщаващо понятие на професионалните компетентности по смисъла на НКР в цитираната по-горе фигура 1. Другите видове компетентности, описани в НКР като „самостоятелност и отговорност, компетентности за учене, комуникативни и социални компетентности", се отнасят към категорията „лични компетентности". Личните компетентности се формират в процеса на цялостната професионално-педагогическа подготовка на студентите.

2. Модел на професионално-педагогическата подготовката на студенти-бакалаври за преподаване на български език в условията на детска градина

Сред признатите в Европа осем ключови компетенции, с езиковото обучение са свързани:

- комуникация на роден език;
- комуникация на чужди езици.

Основателно някои автори изтъкват аналогията между роден и майчин език. В този смисъл подкрепяме мнението на С. Чавдарова-Костова и М. Сотирова, че сред изброените ключови компетенции

липсва комуникация на официалния за страната език (Чавдарова, 2010); (М. Сотирова, 2011). В нашето мултикултурно общество не можем да твърдим, че за деца от ромски, турски или друг етнически произход родният език е българският. Този факт е важно да отбележим, за да аргументираме защо в настоящото проучване използваме израза „преподаване на български език", а не „преподаване на роден език". В подкрепа на нашето мнение ще се позовем и на държавния образователен стандарт за предучилищно образование, в който е записано образователно направление „Български език и литература", а не „Роден език".

Подготовката на студентите – бъдещи детски учители за преподаване на български език е изключително важна част от цялостната им професионално-педагогическа подготовка. Основание за това твърдение ни дават следните факти:

- предучилищната възраст е сензитивен период в овладяване на езика и развитие на речта;
- степента на владеене на официалния за страната български език се отразява върху постиженията в процеса на обучение, защото обучението е вербално.

Подготовката на студентите бъдещи учители за преподаване на български език в детската градина надгражда придобитата подготовка по Съвременен български език, История на педагогиката и българското образование, Дидактика, Предучилищна педагогика, Обща, възрастова и педагогическа психология. Педагогическите умения, които влизат в тази подготовка, според В. И. Яшина условно може да бъдат обединени в пет блока (Яшина, 2013: 9 – 10).

Първият блок педагогически умения са насочени към изучаване речта на детето и ориентиране в условията на общуване. В него влизат три групи:

- умения за избор на диагностични методики за обследване речта на децата;
- умения за съставяне на характеристика на речевото развитие;
- умения за определяне на необходимата среда за предстоящото общуване с детето.

Вторият блок педагогически умения са насочени към проектиране и конструиране на дидактическото речево общуване. В него влизат:

• умения за съставяне на перспективен (годишен) план;

• умения за съставяне на план-конспект на основна или допълнителна форма на обучение;

• умения за планиране на отделен комуникативен акт.

Третият блок педагогически умения включва умения за организиране и управление на процеса на дидактическо общуване:

• умения за привличане вниманието на децата и създаване на емоционален контакт;

• умения за мотивиране на речевата дейност.

Четвъртият блок педагогически умения са насочени към социално-перцептивни умения:

• умения за владеене на речта и използване на невербални средства за общуване;

• умения за създаване на творческа атмосфера в процеса на общуване с децата.

Петият блок педагогически умения са уменията за анализиране на общуването от гледна точка на неговата ефективност за речевото развитие на детето и обобщаване на получените резултати.

Според В. Н. Макарова „*цел* на подготовката на педагозите за речево и лингвистично развитие на децата от предучилищна възраст се явява *формирането на професионална компетентност в областта на речевото развитие на децата*, която следва да се разглежда като ниво на образованост на педагога и сформираност на неговите професионално-личностни качества, позволяващи му да намери оптимални средства за педагогическо въздействие върху речта на децата при отчитане на техните възрастови и индивидуални особености за овладяване на езика, осигуряване на речевото развитие на децата в съответствие с изискванията на образователните стандарти, при отчитане условията на социалната среда". (Макарова, 2010)

В. Н. Макарова (Макарова, 2010) предлага авторска концепция за подготовка на детски учители за речево и лингвистично развитие на деца от предучилищна възраст. Концепцията представя комплексен модел, който включва:

• нормативен модел;

• структурно-съдържателен модел;

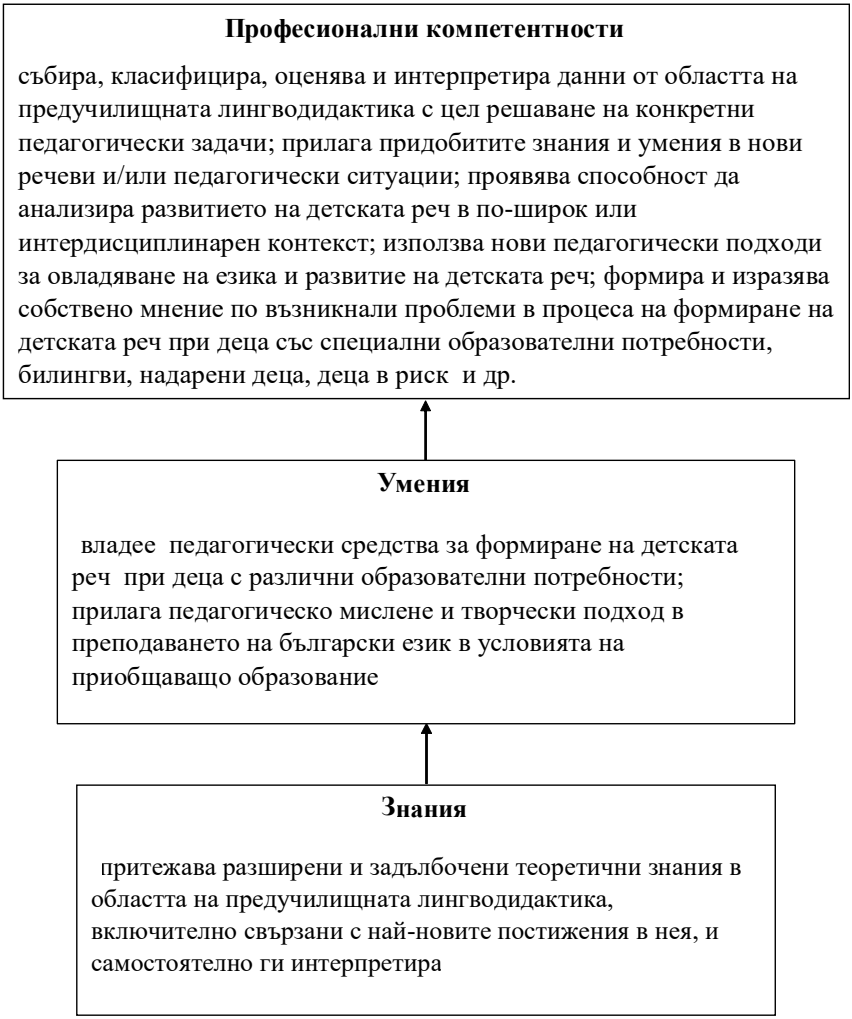
• модел на процеса на подготовка на педагозите за речево и лингвистично развитие на децата в системата на непрекъснатото професионално образование.

Нормативният модел представя професионалната компетентност в областта на речевото и лингвистично развитие на децата на „идеалния" випускник от съответна образователна степен (бакалавър, магистър). Този модел включва научно обосновани норми и изисквания към учителите от различни образователно-квалификационни степени. Въпреки това този модел не е строга стандартна схема, а представлява гъвкава ориентировъчна основа за развитието на педагога, даваща ориентири към обективните изисквания към випускника на различни нива от професионалното образование.

Структурно-съдържателният модел на формиране на професионална компетентност на педагога в областта на речевото и лингвистично развитие на децата в системата на непрекъснато професионално образование отразява целевите и структурно-съдържателните компоненти на образователния процес. Този модел съдържа модули (учебни дисциплини), които осигуряват професионалната компетентност на педагога относно речевото и лингвистично развитие на децата.

Моделът на процеса на подготовка на педагозите за речево и лингвистично развитие на децата в системата на непрекъснатото професионално образование отразява структурата на педагогическия процес. Този модел включва следните компоненти: целеви, съдържателен, технологичен и резултативен. В него се включват и факторите, които влияят върху подготовката на студентите и условията, осигуряващи успешната реализация на педагогическия процес.

Въз основа на направения анализ на нормативни документи и краткия обзор на модели за професионална компетентност на педагога относно речевото и лингвистично развитие на децата в предучилищна възраст ще предложим следния нормативен модел на професионално-педагогическа подготовка на студенти бакалаври за преподаване на български език в условия на детска градина, съобразно НКР (Фигура № 2):



Фигура № 2. Нормативен модел на професионално-педагогическата подготовка на студенти-бакалаври за преподаване на български език в условия на детска градина, съобразно НКР , ниво 6, подниво 6Б

Заключение

Предложеният нормативен модел на професионално-педагогическа подготовка на студенти-бакалаври за преподаване на български език в условия на детска градина отразява очакваните резултати от университетското образование. Този модел е динамичен. Формулираните в него компоненти (знания, умения и професионални компетентности) може да бъдат конкретизирани и обогатявани съобразно актуалните научно-теоретични и практико-приложни изследвания, а така също и в отговор на настъпили промени в нормативните документи. Моделът предлага идеи за дискусия между университетски преподаватели и учители от практиката, които биха съдействали за усъвършенстване на професионално-педагогическата подготовка на студентите – бъдещи учители.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Ангелова, С.** Някои аспекти на интеграция на технологиите в природонаучната подготовка на бъдещите начални учители. *Управление и образование*, *Том XII (3)* 2016, Бургас, ISSN 13126121 [**Angelova, S.** Nyakoi aspekti na integratsiya na tehnologiite l prirodo-nauchnata podgotovka na badeshtite nachalni uchiteli. *Upravlenie I obrazovanie, Tom XII (3) 2016*, Burgas].

2. **Глузман Н. А.** Категориально-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей. *Современные проблемы науки и образования* – М: 2017, № 3. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26511 (посетено на 16.08.2017) [**Gluzman, N. A.** Kategorialno-ponyatiyniy apparat teorii professionalizma budushtih uchiteley. *Sovremennie problemy nauki I obrazovania* – M: 2017, 3 URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26511 (poseteno na 16.08.2017)] – Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности, 2009 [Evropeyska kvalifikatsionna ramka za uchene prez tseliya jivot – Luxemburg: Slujba za ofitsialni publikatsii na Evropeyskite obshtnosti, 2009].

4. **Ендолова, О. Н.** Дидактическая компетентность будущего педагогического работника сферы дошкольного образования: сущность и структура понятия *Осовские педагогические чтения „Образование в современном мире: новое время-новые решения“*. Издательство: Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева – Саранск: 2014 https://elibrary.ru/download/elibrary_23459242_47641580.pdf (посетено на 23.08.2017) [**Endolova, O. N.** Didakticheskaya kompetentnost budushchevo

pedagogicheskovo rabotnika sferi doshkolnovo obrazovaniya: sushtnost I struktura ponyatiya *Osovskie pedagogicheskie chteniya „Obrazovaniye v sovremennom mire: novoe vremya – novie resheniya"* Izdatelstvo: Mordovskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy institute imeni M. E. Evseviev – Saransk: 2014 https://elibrary.ru/download/elibrary_23459242_47641580.pdf (poseteno na 23.08.2017).

5. **Ипполитова, Н. В., Булдашева, О. В.** Подготовка студентов педвузов к компетентному решению профессиональных педагогических задач как педагогический процесс // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» – Том 7, №4 (2015) http://naukovedenie.ru/PDF/32PVN415.pdf (посетено на 24.08.2017) [**Ippolitova, N. V., Buldasheva, O. V.** Podgotovka studentov pedvuzov k kompetentnomu resheniu professionalnih pedagogicheskih zadach kak pedagogicheskiy protsess//*Internet jurnal "NAUKOVEDENIE"* – Tom 7, № 4 (2015) http://naukovedenie.ru/PDF/32PVN415.pdf (poseteno na 24.08.2017).

6. **Лечева, Г.** Ключовите компетенции на студентите – бъдещи учители в контекста на Процеса Болоня. // НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ – Русе: 2009, том 48, серия 6.2 [**Lecheva, G.** Kluchovite kompetentzii na studentite – budeshti detski uchiteli v konteksta na protsesa Bolonya. // *NAUCHNI TRUDOVE NA RUSENSKIYA UNIVERSITET – RUSE:* 2009, tom 48, seriya 6.2]

7. **Макарова, В. Н.** Моделирование подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей. //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки – 2010 http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-podgotovki-pedagogov-k-rechevomu-i-lingvisticheskomu-razvitiyu-detey (посетено на 15.08.2017) [**Makarova, V. N.** Modelirovanie podgotovki pedagogov k rechevomu I lingvisticheskomu razvitiy detey. // *Uchennie zapiski Orlovskovo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki - 2010 http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-podgotovki-pedagogov-k-rechevomu-i-lingvisticheskomu-razvitiyu-detey (poseteno na 15.08.2017)].

8. **Михова, М.** Проблемът за подготовката и квалификацията на учителите в образователната политика на европейския съюз *//Юбилейна международна научна конференция „30 години Педагогически факултет".* В. Търново: Фабер, 2015 [**Mihova, M.** Problemat za podgotovkata I kvalifikatziyata na uchitelite v obrazovatelnata politika na evropeyskiya sauz- // *Ubileyna mejdunarodna nauchna konferentziya „30 godini Pedagogicheski fakultet".* V. Tarnovo: Faber, 2015].

9. **НАРЕДБА № 5** от 03.06.2016 г. за предучилищното образование, МОН [Naredba №5 ot 03.06.2016 g. Za preduchilishtnoto obrazovanie, MON].

10. **Наредба № 6** от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език, МОН [Naredba №6 ot 11.08.2016 g. za usvoyavaneto na balgarskiya knijoven ezik, MON].

11. **НАРЕДБА № 12** от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, МОН [Naredba №12 ot 01.09.2016 g. za statute I profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite I drugite pedagogicheski spetzialisti, MON].

12. **НАРЕДБА за приобщаващото образование**, МОН, 2016 [Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie, MON, 2016].

13. **Сотирова, М.** Многоезичие и интеркултурна комуникация в образователното пространство. // Реторика и комуникации, 2011, № 1 http://rhetoric.bg/wp-content/uploads/2011/09/Sotirova_Maya_Multilingualism-2011.pdf (посетено на 10.08.2017) [**Sotirova, M.** Mnogoezichie I interkulturna komunikatziya v obrazovatelnoto prostranstvo. //*Retorika I komunikatzii*, 2011, № 1. http://rhetoric.bg/wp-content/uploads/2011/09/Sotirova_Maya_ Multilingualism-2011.pdf (poseteno na 10.08.2017)]

14. **Тополска, Е.** Педагогически умения за преподаване на български език в интеркултурна среда. // *Педагогика* – С: НИОН „Аз-буки“, 2017, № 1 [**Topolska, E.** Pedagogicheski umeniya za prepodavane na balgarski ezik v interkulturna sreda. //*Pedagogika* – S: NION “Az-buki”, 2017, № 1].

15. **Тоцева, Я**. Професионалната компетентност на учителя – развитие, проблеми и предизвикателства – http://ytotseva.blogspot.bg/2015/01/blog-post.html (посетено на 18.08.2017 г.) [**Totzeva, Y.** Profesionalnata kompetentnost na uchitelya – razvitie, problemi I predizvikatelstva http://ytotseva.blogspot.bg/2015/01/blog-post.html (poseteno na 18.08.2017 г.).

16. **Ушинский, К. Д.** Соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.,1990 [**Ushinski, K. D.** Soch.: v 6 t. – T.5 – M., 1990].

17. **Чавдарова-Костова, С.** Съвременни предизвикателства към интеркултурното възпитание – С: ИК „Образование”, 2010 [**Chavdarova-Kostova, S.** Savremenni predizvikatelstva kam interkulturnoto vazpitanie – S: IK “Obrazovanie”, 2010].

18. **Ярмакеев, И. Э.** Профессиональная компетентность как важнейшая характеристика личности и деятельности современного специалиста // ВЕСТНИК ТГГПУ. 2010. № 2 (20) https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-vazhneyshaya-harakteristika-lichnosti-i-deyatelnosti-sovremennogo-spetsialista (посетено на 15.08.2017) [**Yarmakeev, I. E.** Professionalnaya kompetentnost kak vajneyshaya harakteristika lichnosti I deyatelnosti sovremennogo spetzialista. // VESTNIK TGGPU. 2010№2(20) https:/

/cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-vazhneyshaya-harakteristika-lichnosti-i-deyatelnosti-sovremennogo-spetsialista (poseteno na 15.08.2017)].

19. **Яшина, В. И.** Дошкольная лингводидактика в системе педагогического образования. // *Педагогическое образование и наука*, 2016, № 4 [**Yashina, V. I.** Doshkolnaya lingvodidaktika v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. // *Pedagogicheskoe obrazovanie I nauka,* 2016, № 4].

20. **Яшина, В. И.** Теория и методика разви-тия речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – Москва: Издательский центр „Академия“ , 2013 [**Yashina, V. I.** Teoriya I metodika razvitiya rechi detey: uchebnik dlya stud. Uchrejdeniy vissh.prof. obrazovaniya – Moskva: Izdatelskiy tzentr „Akademiya”, 2013].

Доц. д-р Евгения Тополска
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца
Катедра „Педагогика и Методика“

ЕВАЛУАЦИЈА РАДА НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ ЕВАЛУАЦИЈЕ РАДА ВАСПИТАЧА

Др Весна Краварушић

Abstract: The creation of global institutional structures and global cultural forms is at work in Europe. National reform processes in order to unify structures and control mechanisms included higher education, in which evaluation, as valuation, rating, appraisement, assessment, takes a significant place. The objective of the evaluation is to determine the relevance and fulfillment of objectives, the effectiveness and effectiveness of interventions and their impact on sustainability. The instruments used to evaluate the educational work of teachers are based on existing instruments from the European area, with great diversity, which is confirmed by the examples of the instruments used for this purpose at the St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo-Vratsa Branch, the Republic of Bulgaria and the Higher school for prescholl teachers of vocational studies from Aleksinac, Republic of Serbia. In addition to examining weaknesses and opportunities for improving the quality of teaching work, with basic training, critical analysis in accordance with contemporary knowledge in this field, both models can be effectively used to introduce students into the process of evaluating the educational work of preschool teachers, and more importantly, the evaluation of children's achievement .

Key words: evaluation, education, teacher, student, preschool teacher

Увод

За актуелно време глобализације, често се везује слободан проток робе, капитала, и људских ресураса. Филозофи се, уз све разлике у дефинисању ововременог феномена, слажу да је у питању сложен и противуречан процес изградње света као целине која надмашује националне државе. Кукоч (2009: 3) наглашава да „глобализација подразумева стварање глобалних институционалних структура и глобалних културних облика који су или произведени глобално доступним средствима или њима трансформирани. Очитује се као а) господарско-тржишно уједињење свијета с униформираним обрасцима производње и потрошње; б) демократско уједињење свијета на темељу постојања заједничких интереса човјечанства, као што

су једнакост, заштита људских права, владавина права, плурализам, мир и сигурност, те ц) морално уједињење свијета око неких средишњих хуманистичких вриједности битних за одрживи развој човјечанства.“ На европском тлу, највидљивији пример повезивања, темељеног на економској размени, је Европска унија. Тржишно повезивање повлачи за собом потребу усаглашавања пословања земаља чланица и оних које су у приступним преговорима, тако да се, поред бројних норми пословања, успостављају и заједнички механизми контроле, именовани као „друштво ревизије“ (*audit societ*). Првобитно, појам *audit* се односио на принципе и технике финансијског прегледа (ревизије) и књиговодства (Shore, 2008: 279, према Гачановић, 2014: 5). Међутим, овај систем из области финансијског менаџмента почиње да се користи и у другим доменима живота и рада крајем 20. века. Родоначелницима овог трансфера се сматрају премијер Тачер (УК) и председник Реган (САД), који су, кроз промене у економском сектору у својим земљама, отворили врата култури ревизије у јавни сектор. Први корисници оваквог приступа контроли јавног сектора су били из реда земаља чланица OESR/OECD, а затим и друге земље. Овај контролни приступ постаје појмовно неодвојив од термина *евалуација*, који потиче од француске речи *ĕvaluation*. Често се у делатностима везује за термине: вредновање (од латинске речи *valere*, у значењу бити здрав, јак, способан), процењивање, оцењивање.

Увођење евалуације тј. вредновања на унутрашњем и спољашњем плану чинило је један од обавезних сегмената у оквиру широко предузиманих реформи на свим пољима људске делатности. Управо OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) дефинише евалуацију на следећи начин: „Евалуација је системска и објективна процена текућег или завршеног пројекта, програма или политике, његовог дизајна, имплементације и резултата. Циљ евалуације је одредити релевантност и испуњеност циљева, ефикасност и ефективност интервенција и њихов утицај на одрживост. Евалуација треба да обезбеди информације које су веродостојне и корисне, и које омогућавајући уградњу научених лекција у процес доношења наредних одлука које су важне за све учеснике (доносиоцима одлука, корисницима, циљним групама, стручној јавности, донаторима)“

(Речник кључних појмова у евалуацији и управљању резултатима, 2010: 21). Да би евалуација пружила очекиване податке, одвија се ослоњена на стандарде. У модерном значењу *стандард* се објашњава као мера или квалитет које је успоставио неки орган, радно тело или ауторитет у одређеној области, али може потицати и из обичаја или неписаног правила које поштује већина. Са техничког гледишта, стандард је мера којом се упоређује или мери одређена величина. У садашњем времену, стандардом се назива „Документ, утврђен консензусом и потврђен од стране признатог тела, који прописује, за општу и поновљиву употребу, правила, смернице или карактеристике за активности или њихове резултате који имају за циљ да постигну оптималан степен уређења у датом контексту. Стандарди треба да се заснивају на сигурним резултатима науке, технологије и искуства и треба да имају за циљ да промовишу оптималну друштвену корист“ (Речник техничких термина у европским директивама новог приступа и глобалног приступа, 2006: 53). Према Видановићу, евалуација је процена унапред пројектованих и планираних активности неких појединаца, група или институција и њихових резултата. Евалуација није само завршна процена неког пројекта или програма, већ може бити и процена у свим фазама планирања и социјалних активности (2006). Међу њима је и област васпитања и образовања.

Евалуација образовно-васпитног рада наставника у високом образовању

Из области економије, евалуација је нашла своје место и у области образовања и васпитања, на свим његовим нивоима, од предшколског, основношколског, средошколског до високог образовања. Уведена и у нормативна акта, виђена је као контролни механизам којим се осигурава поштовање стандарда, уједначује рад наставника на нивоу земље и обезбеђује пожељни квалитет образовно-васпитног процеса. У Републици Србији, евалуационим механизмима су обухваћени просторни, материјално-технички и кадровски услови високошколске установе од 2005. године, када је усвојен Закон о високом образовању усклађен са Болоњском декларацијом. Процес евалуације у високом образовању се спроводи кроз унутрашњу евалуацију (самоевалуацију) и спољашњу евалуацију, коју врше експертске групе

именоване од стране државних органа. Оба сукцесивна процеса поштују прописане стандарде који обухватају: постојање стратегије установе, прописане стандарде, поступке и систем обезбеђења квалитета, квалитет студијског програма, наставног процеса, научноистраживачког, уметничког и стручног рада, квалитет наставника, сарадника и студената, квалитет уџбеника, литературе, библиотечких и информатичких ресурса, процес управљања високошколском установом и квалитет ненаставне подршке, простор, опрему, финансирање установе, улогу студената у самовредновању и провери квалитета и систематско праћење и периодичну проверу квалитета (Стандарди за самовредновање и оцењивање квалитета високошколске установе, 2006).

Због затеченог стања, ниског нивоа економских могућности, али и у складу са основном делатношћу којом је обухваћена највећа интересна група, студенти, највише пажње је посвећено евалуацији образовно-васпитног рада наставника. У складу са принципом аутономије, свака високошколска установа структурира инструмент/е путем којих спроводи сумативну евалуацију образовно-васпитног рада наставника у сврху што објективнијег испитивања ставова студената о наставном процесу. Ови инструменти су ослоњени на већ постојеће инструменте са европског простора, уз веће или мање измене. Као примери који су компарирани послужиће Анкетна карта Универзитета Св. Ћирило и Св- Методије у Великом Трнову, Република Бугарска и Листа за евалуацију рада наставника Високе школе за васпитаче струковних студија из Алексинца, Република Србија.

У оквиру *Анкетне карте*, студенти се, анонимно, изјашњавају о:

1) Квалитету и способностима наставника: детаљно познаје курс; настава, учење и материјал су јасни и приступачни студентима; саветује и помаже студентима при припреми за предавања/вежбе, ствара креативну атмосферу у групи и подстиче независно мишљење студената; показује строгост у припреми поуке и наставних материјала – на сопствене активности и припреме ученика; изражава педагошки такт и поштовање личности и мишљења студената. Своје одговоре студенти изражавају оценама које описују степен присуства особине: 5 апсолутно-у већини; 4 значајно- у великој мери; 3 парцијално- просечна мера; 2 незначајно – у мањој мери и 1 у веома малој мери.

2) Редовности одржавања курса, коју студенти оцењују оценама од 4 до 1 (сви часови одржани, неки, половина, не спроводи редовно наставу).

3) Часовима наставника: 3 – користи модерне методе, облике и средства за обуку интерактивним методама – дискусија, мождана олуја, есеј, студија случаја; презентације; групни рад, мултимедија и више; 2 – користи традиционалне и модерне методе, облике и средства за обуку; 1- држи се више традиционалних начина рада.

4) Интересовању за конкретан предмет пре почетка изучавања: 3 – да, имао сам велико интересовање; 2 – скоро да нисам имао интересовање; 1 – без интересовања.

5) Променама интересовања након спровођења предавања/вежби предмета: 3 – да; 2 – не могу да се определим; 1 – не.

6) Промена интересовања је: 3 – повећало се; 2 – задржало се на истом нивоу; 1 – опало је.

7) Присуствовању предавањима/вежбама предмета: 4 – све, 3 – више од половине, 2 – мање од половине, 1 – не посећујем.

8) Оцени наставника: а) одличан педагог; б) врло добар наставник; ц) добар наставник; д) није добар наставник; е) још: _____.

9) Академској специјалности: 3 – она коју сте желели да изучавате; 2 – слична оној коју сте желели; 1 – различита.

10) Успеху након завршене обуке код наставника: 1 – Средњи (3); 2 – Добар (4); 3 – Врло добар (5); 4 – Одличан (6);

Укупном успеху у претходној години је био: 1 – Средњи (3); 2 – Добар (4); 3 - Врло добар (5); 4 - Одличан (6);

11) Форми тренинга: 1 – Редован; 2 – Ванредан; 3 – Учење на даљину.

12) Узрасту:..... (године старости).

13. Полу: 1. Мушки 2. Женски

Студенти имају могућност да додатно изразе своје мишљење и оцене наставника, као и да дају препоруке за побољшање процеса учења на Универзитету у Великом Трнову.

Листа за евалуацију садржи листу предмета студијског програма у семестру и сегменте рада наставника: редовност одржавања наставе; припремљеност наставника за час теоријске наставе/вежби; јасност предавања/вежби; прегледност теме коју наставник излаже; количину информација које студенти добијају током предавања/вежби;

занимљивост предавања/вежби; напор наставника да подстакне учешће студената у настави; квалитет комуникације са студентима и заинтересованост наставника за предмет. Сваки од ових сегмената студенти анонимно оцењују системом школских оцена: 5 – одлично; 4 – врло добро; 3 – добро; 2 – задовољава и 1 – веома слабо. Општа оцена наставниковог рада се израчунава аритметичком средином појединачно изражених оцена. Евалуација рада наставника се спроводи на крају сваког семестра.

Представљени јединствени инструменти којима студенти вреднују образовно-васпитни рад наставника у две високошколске установе су практични примери шареноликости инструмената и сегмената које студенти оцењују. Разликују се по техничкој форми (анкетни лист, скала), обиму, броју питања, врсти питања (затвореног и отвореног типа, допуне, скала), садржају који вреднују, изабраном систему вредновања (скалирање од 1-3; 1-4; 1-5, описивање), као и начинима обраде добијених података (квантитативна: корелације зависних и независних варијабли, аритметичка средина; калитативна: успостављање категорија према садржају).

У Републици Србији, евалуација наставниковог рада би требало да буде ослоњена на стандарде који су постављени у овој области. Наставник на почетку семестра обезбеђује да студенти буду упознати детаљно са информацијама које су им од значаја за праћење наставног предмета: назив предмета, место предмета у студијском програму, врста и позиција предмета, број ЕСПБ бодова; циљеви и очекивани исходи предмета; садржај и структура предмета; план и распоред извођења наставе (предавања, вежбе, професионална пракса, консултативна настава); облици, методе и средства за рад; распоред и структура предиспитних и испитних обавеза; начин и поступци оцењивања постигнућа у оквиру предмета; листа обавезне и препоручене литературе; план и распоред наставе (Правилник о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа, 2006: 3,4). Наставник са студентима, кроз консултативни процес, успоставља правила понашања у заједничком раду. Наставник и у даљем току образовно-васпитног рада остаје стални извор информација студентима, по било ком питању које је студентима важно. Од наставника се очекује професионални рад. Под професионалцем се подразумева особа која је обучена или школована

за одређени посао. Међутим, ту се не исцрпљују одреднице које је обележавају. „Професионалност је особина људског деловања које подразумева пре свега овладавање и уважавање принципа струке, тј. разумевање тема, те поштивање правила и искустава у домену којим се та струка бави. Професионалност претпоставља образовање а потом рад на том основу“ (Мартиновић, 2015: 2). Рационални вид деловања професионалца, наводи Мартиновић, је базиран на разумевању, овладавању постојећим знањима, доградњи тог знања и примени, што је задатак струке, у коме је етика важан фактор обезбеђења квалитета професионалног деловања. Поред формалног научног степена у струци, за наставника високошколске установе су битне и комепетенције за образовно-васпитни рад, које нису нужно стечене ни развијене у процесу формалног школовања. Оне обухватају комепетенције за наставну област, предмет и методику наставе, компетенције за поучавање и учење, подршку развоју личности студента и комуникацију и сарадњу (Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011). Читав процес комуникације између наставника и студената се гради кроз међусобан однос, у коме доминирају отвореност, толеранција, обрасци ненасилне комуникације, као што су јасно и прецизно изражавање, језик позитивне акције, ја-поруке, подстицаји, позивање на изражавање мишљења, уважавање мишљења студената, али и асертивно понашање наставника. Истраживања показују да парадигму савременог наставника чине следеће карактеристике: комуникативан је, пружа подршку ученицима, подстиче их на партиципацију (активну), посвећен је свим полазницима и њиховом напретку и раду и методички је компетентан (Краварушић, 2016). Методичка комепетентност наставника се везује за процес планирања и програмирања наставног процеса, оперативну и верификативну фазу. Интерактивност наставе је сложен поступак који тежи да имитира процес сазнавања какав се одвија у аутентичним животним околностима и води једном целовитом искуственом доживљају, употребљивом и трајном (Ивић, Пешикан, Антић, 2001). Интерактивност је увек присутна, али степен активности студената кроз манифестована понашања и/или менталну активност је значајно зависна од примењених облика и метода рада и њихове смене. Наставник може користити фронтални рад, монолошком методом, уз различита наставна средства (ППре-

зентације, фотографије, слике, филмове/исечке, енциклопедије, ИТ изворе), посебно приликом обраде потпуно нових садржаја, уз смену истих са алгоритамским приказом могућег решења проблема, те групним радом и методом драматизације, или отвореним питањима, укључујући, као средство, могуће педагошке ситуације за које постоје „мултипла решења, новине, неизвестности, дилеме, како би се промовисао дијалог, дељење идеја и артикулација становишта“ (Павловић Бренеселовић, Радуловић, 2014: 26). Приликом обраде садржаја о којима студенти имају одређени ниво предзнања, могуће су комбинације кооперативног рада у групама, тимски рад, уз препоруку коришћења мождане олује, драматизације, презентације. Ваља нагласити да су избори облика, метода и средстава условљени и бројем студената са којима наставник изводи неки од могућих облика наставе Али, у свим условима, наставник може обезбедити могућности за иницирање и одржавање двосмерне комуникације са студентима, подстичући изношење запажања, аргумената, мишљења о проблемима, чиме остварује размену (кооперативно учење). Такође, вредостојан материјал и традиционални облици рада могу бити ефективнији у исходима (репродукција, разумевање, умење, примена у истим и новим ситуацијама) од недовољно припремљеног и нестручно постављеног и праћеног групног рада након кога је изостао закључак. Постојање јасних, образложених и стабилних критеријума на основу којих ће се вредновати постигнуће студената припада овом корпусу. Професионалност наставника не искључује његове личне особености, које одређују и његов стил рада. Високо цењене од студената су педагошки такт, изражавање позитивних емоција, смисао за хумор, указано разумевање за њихове проблеме који превазилазе границе програма, доследност и жар којим реализује план и програм.

Сваки од наведених сегмената рада наставника, као и елемената који тај сегмент чине, као ближих идикатора, може бити предмет евалуације од стране студената.

Студенти као евалуатори

Евалуација образовно-васпитног рада наставника је један део процеса самовредновања/ вредновања рада високошколске установе, али заузима важно место у читавом процесу преиспитивања квалитета рада установе. Према европским правилима, провера квалитета

представља систематску и независну проверу ради одређивања да ли постоји конзистентност између планираног до постигнутог, у самом процесу, његовим деловима и нивоу достигнутих резултата (исхода). Ове провере врше особе које немају директну одговорност у областима које се проверавају, али сарађују са учесницима у процесу. Баратају објективним доказима, којима се сматра информација која се може доказати као истинита и која се заснива на чињеницама које су прибављене путем посматрања, мерења, испитивања или другим средствима. При томе је оцењивач/евалуатор особа која поседује знање и која и сама спроводи послове који се односе на оцењивање (Речник техничких термина у европским директивама новог приступа и глобалног приступа, 2006).

У процени вредности људске делатности која укључује рад са људима, као што је настава, може се говорити о објективизираним доказима, јер су поред онога што је објективно могуће мерити и проверити (као што је нпр. редовност одржавање наставе), често одраз перцепције појединца. Опажања су психички конструкт изазван чулним надражајима, који је зависан од претходних искустава. Или, две особе могу на различите начине доживети једну исту ствар/ситуацију/процес/појаву... Тако и вредновање/процењивање/оцењивање, поред онога што је пожељно, значајно и цењено, садржи и емоционалну компоненту евалуатора (Требјешанин, 2008). Разматрајући проблематику оцене квалитета кадра, Мартиновић (2015: 5) наводи да је „проценитељ у деловању лимитиран својим способностима, степеном професионалности а у оквиру тога је више или мање усмерен личним или од других наметнутих интересима“, што чини потешкоћу, и важи и за ситуације у којима су студенти у улози евалуатора.

Утисак о наставнику као личности, доживљај сопственог односа са наставником, временски период који студенти проводе у наставном процесу с конкретним наставником, постигнуће студента у оквиру предмета, „солидарност“ са колегом, (не)познавање педагошке терминологије која је укључена у инструменте за оцењивање могу бити неки од елемената који утичу на оцењивање рада наставника, оптерећујући га субјективношћу студента као евалуатора.

Партиципација студената у процесу утврђивања и унапређивања рада високошколске установе је нормирана, потребна и требало би

да обухвати и обуку студената за евалуацију, како би у њој учествовали са што вишим оствареним нивоом компетенција.

(Само)евалуација рада васпитача

Методика васпитно-образовног рада 1 је наставни предмет који се изучава у току трећег семестра основних студија струковних васпитача. Њен програмски садржај обухвата изучавање: методичких упутстава које се односе на примену Општих основа предшколског програма, организације предшколске установе, улога васпитача, васпитања и образовања деце, праћења дечијег развоја, програмирања, планирања и евалуације рада васпитача. Истовремено, ово је и први предмет у коме се студенти теоријски и кроз вежбања, сусрећу са евалуацијом као појмом и процесом. Иако су студенти већ у два наврата током студирања имали прилике да изразе своје судове о наставничком раду, тек током друге године студирања они добијају прилику да сазнају више о евалуацији као појму, сврси евалуације, процесу, врстама евалуације (формативна, нормативна, сумативна, према Kyriacou, 2001: 162), њеним фазама, могућим инструментима, техникама, начинима прераде података и начинима поступања након добијених резултата.

Интерактивна настава подразумева ослоњеност на реални контекст и у том смислу, наставник се ослања на искуства које студенти већ имају у овој области. У ту сврху ће послужити Листа за евалуацију рада наставника. Кооперативним дијалогом између наставника и студената, процес упознавања са евалуацијом започиње идентификацијом *сврхе* евалуације рада наставника; анализом Листе за евалуацију, како би одредили *шта је то што „меримо“*. У овој фази, користећи се SWOT анализом, трагамо за предностима, ограничењима, могућностима и препрекама које пред нас поставља овако конструисан инструмент за мерење. Разматра се чест проблем – да ли је постојећим инструментом темељно одређено *шта је то што се жели мерити.* Упознају се са *изразом „мерило“*, које може имати различита значења – који је то „критеријум, мера, место на скали, знак који служи за оцену или процену нечега или некога“ (Матијевић, 2005: 7). Истовремено, добијају се и драгоцене информације о могућностима за реконструкцију инструмента, студенти

партиципирају у процесу самовредновања на нивоу установе, дајући своје виђење. Тиме се превазилази једна од генералних замерки студената на евалуацију рада наставника, да нису укључени у процес израде инструмената (Пекеч, Радујко, 2011: 215).

Студенти се упознају са теоријским/педагошким основама вредновања васпитно-образовног рада васпитача. Најцелисходнији начин за вредновање професионалног рада васпитача био би степен остваривања васпитно-образовних циљева. Но, постоје бројни фактори који делују на децу, њихов раст, развој и који се не могу приписати искучиво деловању васпитача. Зато се као предмет евалуације рада васпитача бирају они *елементи* које је могуће систематски пратити и за које се очекује да ће произвести васпитно-образовне ефекте. Међу њима су: стручни квалитети и личне особине, васпитно-образовни процес којим подстиче дечији развој и учење и остварује програмске активности, као и начин на који се односи према деци, утиче на дечије понашање и организује живот и рад у васпитној групи (Каменов, 2006: 245). Сваки од ових *елемената* се може пратити путем бројних „детаља" тј. *индикатора* који додатно прецизирају праћени елемент. Пример: Уколико процењујемо исправно деловање наставника/васпитача, можемо користити следеће индикаторе: редовност, тачност, поштење, поштовање других, тимски рад, равноправност и сл.(Матијевић, 2005, према Jumsai and Burrows, 1997). Такође, што више индикатора, то је смањена вероватноћа да се неки од елемената протумачи на начин који није примерен научним достигнућима. На пример, приликом вредновања рада наставника, често се појављује сегмент организације образовно-васпитног рада, схваћен, углавном, као поштовање распореда наставе, редовност одржавања часова, распоређивање временског континума часа/блок часова на уводни, централни и завршни део. Тако схваћена организација се односи на временску артикулацију рада. Научно, под организацијом се подразумева „планско распоређивање простора, материјала и времена; избор и структурирање васпитно-образовних процеса и садржаја, односно активности путем којих се утиче на развој и учење деце; обједињавање и усклађено функционисање свих елемената система..." (Каменов, 2006: 9). Или, приликом самоевалуације усмерених активности, васпитачи често користе „задовољство деце" као

најчешћи или чак једини критеријум за успешност овог дела васпитно-образовног рада.

У циљу коришћења актуелних примера из педагошке праксе, ваљало би користити, као наставни материјал, неке од постојећих инструмената из литературе и педагошке праксе којима се варолизују елеменати рада васпитача. Зарад примене стеченог знања студената, у завршном делу теме би било пожељно радом у малим групама приступити изради нових инструмената, уз коришћење релевантне литературе. У функцији струке, добар избор би било коришћење Стандарада за рад предшколске установе (2012). Након тога би уследило презентовање инструмената пред великом групом, уз критичке судове и закључивање. Сумирање рада на обради теме Евалуација би обухватила претпоставке о резултатима и акције које би се предузимале на основу њих.

Закључна разматрања

Образовно-васпитни процес је веома динамичан, зависан од великог броја елемената и детерминисан бројним факторима, од којих многи не припадају одговорности реализатора процеса – наставнику/васпитачу. У циљу унапређивања рада високошколских установа, образовно-васпитни рад наставника је кључно место евалуације, као контролног механизма у „друштву ревизије“. Да би се студенти укључили компетентно у процес евалуације квалитета рада високошколске установе, пожељно је да за ово учешће буду базично обучени. Основна обука обухвата програмске јединице којима се обрађују евалуација као појам, сврха/е евалуације, врсте евалуације (формативна, нормативна, суматива), њене фазе, могући инструменти (које се елементи и уз које индикаторе као критеријуме елемената мере, у којој форми се може структурирати инструмент, којим техникама/поступцима ће се вршити мерење, како се могу обрађивати добијени подаци) и како се користе резултати евалуације за израду акционог плана.

Уколико је евалуација део програмских садржаја студијског програма, као што је то случај са студентима основних струковних студија васпитача, онда се овој програмској теми посвећује посебна позорност из више разлога. Обука евалуацији доприноси добијању релевантних података о добрим и слабим странама образовно-

васпитног процеса који реализује наставник, могућностима за промене, које уз правовремене измене, иду у сусрет потребама студената, ефективности рада и достизању вишег нивоа планираних исхода предмета. Наставникова парадигма рада у наставном процесу је могући модел понашања васпитача у будућем професионалном раду. Ако овај процес студенти процењују као вредан, они ће се, с обзиром на најближи утицај у односу на њихову струку, трудити да овакву матрицу примене и у сопственом раду у односу на децу.

Евалуација рада наставника је искуствено и актуелно полазиште студентима за стицање знања и вештина које ће користити приликом самоевалуације васпитно-образовног процеса које спроводи васпитач у свом професионалном раду. Доминантан значај припада припреми васпитача за праћење и вредновање дечијег постигнућа у погледу знања, вештина, способности и ставова у односу на постављене циљеве васпитања и образовања.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Видановић, И.** (2006). *Речник социјалног рада.* Београд: Удружење стручних радника социјалне заштите Србије; Друштво социјалних радника Србије; Асоцијација центара за социјални рад Србије; Унија студената социјалног рада.

2. **Гачановић, И.** (2014). *Култура ревизије у науци и високом образовању: Случај Републике Србије 2000 – 2010*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду, Филозофски факултет.

3. *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management* (2010). OECD. Преузето 22.8.2017 са http://www.oecd.org/development/peer-reviews/2754804.pdf.

4. *Закон о високом образовању*. Службени гласник РС, бр. 76/2005, 100/2007- аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 98/2013, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење и 68/2015.

5. **Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С.** (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

6. **Каменов, Е.** (2006). *Васпитно-образовни рад у дечијем вртићу – Општа методика*. Нови Сад: Драгон.

7. **Краварушић, В.** (2016). *Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи*. Докторска дисертација. Филозофски факултет Универзитета у Приштини са седиштем у Косовској Митровици.

8. **Кукоч, М.** (2009). Уз тему. *Филозофска истраживања* 113, год. 29, с. 3 – 5.

9. **Kyriacou, Ch.** (2001). *Темељна наставна умијећа*. Загреб: Едука.

10. **Мартиновић, М.** (2015). Идеологија професионализма.Верзија 1.4. *Академски Лоби*, 9.4.2015. Преузето 12.8.2017. са www. AkademskiLobi.rs/ Dokumenti.

11. **Матијевић, М.** (2005). *Евалуација у одгоју и образовању*. Учитељска академија Свеучилишта у Загребу. Преузето 21.8.2017. са https://bib.irb.hr/ datoteka/245070.evaluacija_irb_baza.doc

12. **Павловић Бренеселовић, Д., Радуловић, Л.** (2014). *Интерактивна настава*. Центар за образовање наставника, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

13. **Пекач, К., Радујко, Б.** (2011). Међународна конференција Евалуација у образовању у балканским земљама. Институт за педагогију и андрагогију. *Андрагошке студије,* бр. 2., 213 – 216.

14. *Правилник о општим основама предшколског програма* (2006). Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 14.

15. *Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/2011.

16. *Правилник о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма.* Службени гласник РС, бр. 106/ 2006, 112/2008. Преузето 10.8.2017. са http://www.propisionline.com/IndOk/ Legislation/39547.

17. *Правилник о стандардима за самовредновање и оцењивање квалитета високошколских установа* (2006). Национални савет за високо образовање РС.

18. *Стандарди квалитета рада предшколских установа* (2012). Република Србија, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, ИМПРЕС.

19. **Требјешанин, Ж.** (2001). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.

20. **Torben Lindholm Nielsen , Jaksić, B.,Uzunović, R.** (2006). *Englesko – srpski recnik tehnickih termina u evropskim direktivama novog pristupa I globalnog pristupa* (2006): Beograd: Projekat EU finansiran preko Evropske Agencije za rekonstrukciju. – EAR „Јачање менаџмента квалитетом, способности и инфраструктуре у SCG".

Др Весна Краварушић, професор струковних студија
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац, Република Србија

ЗДРАВНООБРАЗОВАТЕЛНАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА СИНЕРГЕТИЧНИЯ ПОДХОД

Светлана Ангелова

THE HEALTH EDUCATION TRAINING OF PEDAGOGY STUDENTS THROUGH THE PRISM OF THE SYNERGETIC APPROACH

Svetlana Angelova

Ако решиш да се отнасяш към физическото си „Аз"
с благоговение и почуда и дълбоко в себе си проумееш,
че невидимото ти „Аз" желае обитаваното
от него тяло да бъде възможно най-здраво,
значи си ученик, който е добре подготвен.
Wayne Dyer

Abstract. The health status of children and adolescents in Bulgaria is worsened. This report is based on a synergistic approach to health education training of pedagogy students in two aspects: as an expression of a non-linearity, dynamics and rethinking of a personal attitude to health knowledge as well as professional competencies forming in response to social expectations. The "active learning" effect is commented on the self-organization and the self-management of future preschool and primary school teachers. The focus is on creating learning resources on a specific content area – health education in kindergarten and primary school. The methodology applied by the lecturer is based on ICT-multisensory influence on students' necessities and attitudes to learn and share their affiliation to society in the new century.

Key words: training, synergetic approach, self-organization, self-management, active learning, health education, ICT

1. Въведение

Проблемът за здравнообразователната подготовка на студенти педагози е особено актуален днес – факт са дълго чакани промени в нормативната уредба, отнасящи се до здравното образование на деца и подрастващи. От 01.08.2016 г. е в сила нов Закон за предучилищното

и училищното образование, който предоставя възможности за изучаване на здравно образование във всички образователни степени и етапи. Приети са множество подзаконови актове с различна степен на подчиненост и доминиране, но в съвкупната си регулация са отправени към един и същ образ на очакван резултат – по-доброто здраве на децата ни. Налице са следователно достатъчно аргументи за синхронизиране на нормативните промени с обществените нагласи и очаквания, отправени към преодоляване на негативните тенденции, свързани със здравето на нацията ни и в частност на детското здраве.

Някои примери за илюстрация. Според информация на Националния статистически институт за 2016 г. коефициентът на общата (стандартизирана) смъртност на населението в Р България остава изключително висок: 15,3 на хиляда души, като се е увеличил с 0.2‰ спрямо предходната година[1]. Тези данни са изключително тревожни, силно смущаващи и предвид множеството преки и косвени икономически, социални и културни измерения на проблема, представящ обобщена картина на постмодерната действителност, в която живеем.

Сравнителният анализ и оценка на здравното състояние на децата в предучилищна и начална училищна възраст за областите София, Враца и Велико Търново в периода 2016 – 2017г. показва, че сред водещите заболявания са алергиите на органите, изграждащи дихателната система: астма, хронични бронхити, ринити, следвани от затлъстяване и заболявания с метаболитна етиология, болести на окото, хронични заболявания на сливиците и аденомни вегетации, неврози, епилепсия, гръбначни изкривявания, диабет, гастрити, гастродуоденити, язви, болести на кръвта и др.[2, 3, 4]

Отговор на очертания кризис е адекватна на обществените потребности и измерима с новите законодателни инициативи здравнообразователна подготовка на бъдещите учители в сферата на предучилищното и началното училищно образование. Изборът на специфични ракурси и перспективи при усвояване на научното знание следва да корелира и с европейските ценности. Това предполага подготовката във висшето училище да способства сравнимост и измеримост на резултатите от обучението, в това число и чрез формиране на компетентности при придобиване на съответната образователна степен [Ангелова, 2017; Лефтерова, 2014].

На база осъществен сравнителен анализ в образователните политики при подготовката на учителите, М. Михова формулира като приоритети развитието на педагогическата наука, повишаване професионализма на учителите, по-добрата координация между различните етапи на подготовка, превръщането на учителската професия в привлекателен професионален избор [Михова, 2015: 85]. Такава устойчивост на професионалния избор предполага съсредоточаване „върху естествения природен потенциал на студентите и нуждите на социалната им еволюция“ [Рашева-Мерджанова, 2014: 53]. Човекът по мнението на Я. Рашева-Мерджанова може и следва да работи градивно, като използва различни механизми и мисловни стратегии в определена ситуация за реализиране на продуктивно поведение [Рашева-Мерджанова, 2014: 53].

На тези постулати се базира здравнообразователната подготовка на студенти бакалаври във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Филиал Враца – приложеният синергетичен подход е отправен към потенциалите им да формират, стимулират и развиват компетентности чрез операционализация на знанието за здравето, да себеизразяват отношението си към това знание като качествено различна същностна проява на педагогическата синергетика. Фокусът в доклада е поставен върху дисциплините „Хигиена и здравно възпитание“, „Сексуално образование“ и „Полова идентификация на децата от предучилищна възраст“, които са част от учебния план на специалности „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Начална училищна педагогика с чужд език“ и „Предучилищна педагогика с чужд език“.

2. Относно избора на синергетичен подход към здравнообразователната подготовка на студентите

Като наука синергетиката изследва процесите на преход в сложните системи – от неподредено в подредено състояние, основавайки се на връзки между елементите, на базата на които сумарното им действие в рамките на системата превишава по своя ефект действието на останалите елементи в тяхната отделност [Коджаспирова, Коджаспиров, 2000: 136]. В книгата си „Order out of Chaos: Man’s New Dialogue with Nature“ белгийският учен от руски произход и носител на Нобелова награда Иля Пригожин пише, че „сложността,

която е открита в природата, не е довела до забавяне на прогреса в науката, а напротив – до появата на нови концептуални структури, които придобиват съществено значение за разбирането на физическия свят, част от който сме и ние самите“ [Prigozhin, 1986: 92]. Така синергетичният подход се утвърждава като актуален сред прилаганите в педагогиката подходи, с идеята да бъдат проучвани сложните процесите на организация и развитие на образователната система.

Водещи изследователи на педагогическата синергетика, сред които Я. Рашева-Мерджанова, С. Гроздев, А. Кръстева, М. Богданова, Д. Гълъбова и др., се обединяват в разбирането си за потребност от отвореност, взаимодействие и активен диалог между различните сфери на научното познание в процеса на обучение. Формирането на научно мислене предполага висока степен на комплексност, интердисциплинност, конструктивизъм и рефлексивност, но и присъствие на мултимедийните технологии с цел изграждане на мултисензорен познавателен фон на ситуациите и успешно поведение, на базата на използване на мултисензорни мисловни и поведенчески стратегии за вземане на решения. Прилагането на синергетичния подход следователно изисква едновременно да бъдат отчитани съвместните действия на различни фактори на различни нива в образованието. [Кръстева, 2008; Гълъбова, 2012; Рашева-Мерджанова, 2014; Гроздев, 2003]. Защо за здравнообразователната подготовка на студентите педагози това е важно? Един опит за отговор на този въпрос е представен по-долу.

2.1. В аспекта „устойчивост на диадата *професионално – лично*”

Анализът на прилагането на синергетичния подход към здравнообразователната подготовка извежда на преден план понятието „система“ в смисъла на взаимодействието на субектите в образователния процес, но и с околната среда, с акцент върху творческата самореализация на личността на студента. Тук емоционалното и ценностното отношение към дейностите по усвояване на знанието за здравето придобива особено значение. Синергията (синергетичният подход) следва да бъде разглеждана от позицията на самоуправлението и самоорганизацията на студента – принципът на целостта е в основата на функционирането ѝ. Не дейността определя

личността на студента, а предметът на дейността, преодоляването на противоречията между вътрешните и външните детерминанти правят творческия потенциал действителен, бидейки основан на три типа операции – логически, интуитивни, евристични [Serezhnikova *et al*., 2015; Tararina *et al.*, 2015; Tolstova, 2014].

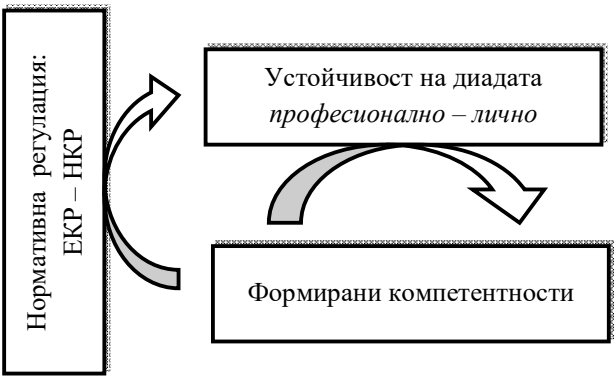
Възможните решения за ефективност на здравнообразователната подготовка на студентите следователно могат да бъдат търсени по посока преосмисляне на здравето от „Аз"-а на индивида (студента), предвид необходимостите от устойчивото му функциониране в рамките на диадата „професионално – лично". Всеки един от елементите ѝ не бива да бъде тълкуван като отделност, но за целите на анализа това отделяне ще бъде направено.

От една страна, осъзнаването на ценността на здравето е процес – сложен, многопластов, динамичен. Изобщо, поставянето на здравето в полето на ценностите е израз на предефиниране на приоритетите за личността и преоценка на потребността от формирана субективна здравна култура, осъзнатост, тоест създаден вътрешен регулативен механизъм към променящата се среда [Ангелова, 2016; Лефтерова, 2013]. Здравето обичайно се приема за даденост и за да „функционира" като ценност, то трябва да бъде интернализирано. Интернализацията на ценността се проявява в двата си аспекта – оценъчен и целеполагащ. Всеизвестна е мисълта на A. Schopenhauer: „Здравето е висше, в сравнение останалите блага" [Рубинштейн, 2008: 88].

Съотнесена към дисциплините „Хигиена и здравно възпитание", „Сексуално образование" и „Полова идентификация на децата от предучилищна възраст", подготовката на студентите следователно трябва да способства „преживяването" на знанието от личността на индивида (студента) в съответния смислов контекст, опосредстван от създадената учебна среда. От друга страна, професионалното в диадата е онова, към което формално е отправена здравнообразователната подготовка на студентите – за да задоволи изискванията на пазара на труда по отношение на кадри в нашата страна, но и с цел валидиране и признаване на формираните компетентности сред страните членки на Европейския съюз.

Сред ключовите документи, които постулират този „прочит" на взаимоотношенията *професионално – лично* в полето на компе-

тентностите на бъдещите учители, е Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). Това е обща референтна рамка, предназначена да „установява връзки между националните квалификационни системи, за осигуряване разбираемостта на квалификациите в различните страни на Европа и обединяване около обща европейска съпоставителна основа”[5]. Разработването на национални рамки на страните членки, в частност на Национална квалификационна рамка и от нашата страна е споделяне на идеята за единно образователно пространство и способства синхронизиране на изискванията към подготовката във висшите училища – фиг. 1:



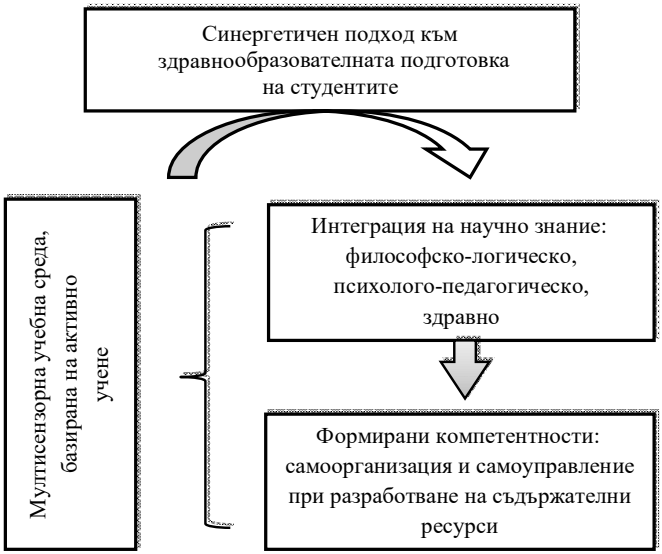
Фиг. 1. Нормативна регулация на взаимоотношенията *професионално – лично*

За подниво 6-Б (бакалавър) тези изисквания се отнасят до формирани компетентности (знанията и уменията, съдържащи се в тях), в частност до прилагане на логическо мислене и проявя на новаторство и творчески подход при решаване на нестандартни задачи, проява на способност за анализ в по-широк или интердисциплинарен контекст, приложение на придобитите знания и умения в нови или непознати условия, владеене на методи и средства, позволяващи решаване на сложни задачи и т.н.[5]. Формулирани на високо ниво на обобщеност, компетентностите задават формалната, критериалната рамка на здравнообразователната подготовка на студентите – в частност самоорганизацията и самоуправлението им като същност и проява на педагогическата синергетика.

2.2. В аспекта „интеграция на научно знание“

Прилагането на синергетичен подход към здравнообразователната подготовка предполага не просто сегментиране на здравното знание в рамките на дисциплините „Хигиена и здравно възпитание“, „Сексуално образование“, „Полова идентификация“, а интеграция на знанието чрез създаване на философско-логически и психолого-педагогически конструкт. По този начин се структурира система в рамките на предметно-обектните отношения на науките – резултат от взаимопроникване, подреденост, цялостност на елементите на знанието, функционираща като съвкупност от познавателни образи в съзнанието на студентите.

Този механизъм на „присвояване“ на знанието за здравето предпоставя самоорганизацията и самоуправлението им на равнище формирани компетентности – професионални и лични, способства синтезното им, творческо мислене, в това число и за реализиране на ефективно здравно образование в предучилищната и началната училищна възраст – фиг. 1; фиг. 2.



Фиг. 2. Здравнообразователната подготовка на студентите: взаимоотношенията „синергетичен подход – формирани компетентности за разработване на съдържателни ресурси“

Интерпретирано в неговата относителна самостоятелност, знанието за здравето – обект на усвояване по дисциплините е представяно в аспектите на физическото и психическото здраве и техните отношения на взаимоповлияване и свързаност. Защитава се тезата, че психическото здраве на индивида (ученика/детето) е резултат от определено ниво на психична зрялост, т.е. от определено качество на протичане на психичните му процеси – когнитивни (познавателни) и емоционално-волеви.

Тази комплексност на психичните процеси като същност и проява има своя материален субстрат – клетките, тъканите, органите, системите от органи. Йерархично структурирани и функционално свързани, те задават параметрите на физическото здраве на индивида. В процесите на взаимодействие със средата (екзо- и ендогенна) и съпътстващата ги обмяна/трансформация на вещества, енергия и информация, физическото здраве е резултат от поддържането на хомеостазата, регулацията и като резултат – адаптацията на индивида към динамиката на промените в средата. Обобщено представена, концепцията за здравето в рамките на здравнообразователните дисциплини, на които се базира подготовката на студентите, е представена както следва:

• „Хигиена и здравно възпитание“ – здравето на децата на етапа ранно и средно детство се анализира в контекста на влиянието на биологични, социални и природни детерминанти, които имат качествено различна, но и мултиплицирана проява. Представят се основни, социално значими заболявания при децата, при аргументиране потребностите от прилагане на научнообосновани хигиенни норми за превенция на заболяванията. Здравната възпитаност в предучилищната и началната училищна възраст се интерпретира през призмата на формиране на здравословен стил на живот – определен е като поведение, утвърждаващо здраве, в единността в двете страни на човешкото битие: телесност и духовност. Концепцията за здравословния стил на живот съответства на съвременната парадигма за причинно-следствените корелации между начина на живот на детето/ученика и неговия здравен статус;

• „Сексуално образование“ – фокусът се поставя върху сексуалното здраве на деца и подрастващи като резултат от формирана сексуална здравна култура и във връзка с взаимоотношенията „индивидуално – обществено здраве“. Анатомофизиологичните аспекти

на сексуалното здраве се представят в структурно-функционален план на база сравнителен анализ между двата пола. Като ключова се определя ролята на хигиената на органите, изграждащи половата система – превенцията на сексуално-преносимите инфекции и нежеланата бременност се коментира в аспектите на съвременните средства за контрацепция и нерисковото сексуално поведение. Предмет на анализ са и психо-социалните измерения на сексуалното образование в контекста на преодоляване на насилието, идентифициране на сексуалната злоупотреба и като алтернатива – семейството, родителството, средата в регулиращата им сексуалната образованост функция;

• „Полова идентификация на децата от предучилищна възраст“ – знанието се представя през призмата на осъзнаване на половата идентичност от детето/ученика. Коментирани са теориите на Freud, Erikson и Gilligan в светлината на анатомо-физиологията, филогенезата и социализацията на мъжа и жената. На преден план се извежда не само индивидуалното – психофизичното, но и социокултурното измерение на половата идентификация. Специален акцент се поставя върху половите „роли“ и изграждането на половите стереотипи – извежда се ключовата роля на полово-ролевите модели в семейството и нормите в обществото. Споделят се основни идеи по отношение джендър-мейнстрийминга и актуалните му измерения в обществото ни днес.

Ако продължим разсъжденията по посока синергетичен подход към здравнообразователната подготовка на студентите в перспективите на бъдещата им професионална роля, то интеграцията с философско-логическото знание предполага прилагане категориалния апарат на логиката – по отношение модалността на съжденията, например построяването на умозаключения, изграждането на хипотези също. Философските импликации в познанието за здравето са израз на закономерностите при формиране съзнанието на студентите в дейност и предвид субективната форма на дейността – целесъобразността, както и обективното съдържание – условията, средствата, способите, чрез които тази дейност се реализира. Съзнанието се проявява чрез двете си основни функции – познание и самопознание като процеси, на основата на които възникнат целите и мотивите на субекта (студента).

Психолого-педагогическите аспекти на здравнообразователната подготовка на студентите като бъдещи учители са отправени

към процесите на реализиране на ефективно здравно образование в предучилищната и началната училищна възраст. Както бе споменато, с влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование настъпват промени в здравното образование на етапа на предучилищната и началната училищна възраст, регламентирани чрез редица подзаконови нормативни актове. Сред тях е и Държавният образователен стандарт (ДОС) за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование [5].

Съгласно документа здравното образование в предучилищната и началната училищна възраст следва да бъде насочено към „развитие на умения за създаване или поддържане на здравословен стил и условия на живот и за доброволното адаптиране към поведение, благоприятстващо здравето“[5]. Формулираната на макроравнище цел е декомпозирана в аспектите на психическото и физическото здраве за детето/ученика чрез регламентиране на значими групи знания, умения и отношения (цели на микроравнище), определяни като очаквани резултати. Един пример за илюстрация – таблица 1:

Таблица 1. Нормативна регулация на здравното образование – Държавен образователен стандарт за здравно образование (източник: МОН)

Област на компетентност	Предучилищно образование	Начален етап на основна степен
	Знания, умения и отношения В резултат на обучението, детето/ученикът:	
Психично здраве и личностно развитие	• Умее да открива и описва разлики и прилики с другите хора	• Разпознава основни свои чувства и има елементарни умения за изразяването им и справяне с негативни емоции
Физическо развитие и дееспособност	• Назовава основни части на човешкото тяло	• Обяснява как енергията, която човек използва, се получава от храната, ако поетата енергия е повече от използваната, тялото натрупва излишното във вид на мазнини

Стандартът предоставя свобода на избор на учителя за реализиране на здравно образование в предучилищна и начална училищна възраст относно това дали да бъде самостоятелно изучаван, или да се интегрира в други предметни полета (учебни предмети/образователни направления), какви източници на информационно знание да бъдат използвани, как да бъде организиран процесът на усвояване на знанието и т.н. Факт е, че до влизането в сила на Стандарта, здравното образование се изучава предимно в неформална среда, наличните съдържателни ресурси представят преобладаващо номинативно знание за здравето – единични факти, събития, явления. Акцентът обичайно е поставян върху изолиран проблем, който не предпоставя създаване на цялостен образ за здравето в съзнанието на детето/ученика.

2.3. В аспекта „разработване на съдържателни ресурси“

Защо разработването на адекватни съдържателни ресурси като проява на формирани компетентности е отправната точка, основополагащото начало за реализиране на ефективно образование за здраве в предучилищната и началната училищна възраст? – фиг. 2. Преди всичко бъдещите учители следва да бъдат компетентни не само по отношение „прочита“ на целите (нормативните документи), а в идеален план да стуктурират концепция „цели – съдържание – операционализация на целите – обратна връзка (контрол и корекционна дейност при необходимост). Съобразно тези изисквания функция на съдържателни ресурси могат да изпълняват различни по предназначение продукти, пресъздаващи концепцията за здраве като психолого-педагогически и философско-логически образувания. Някои възможни решения:

2.3.1. Учебно-познавателни задачи (Task-Based Learning)

Изборът за разработването на учебно-познавателните задачи е повлиян от спецификата им да бъдат „инструмент“ за осигуряване единството в интелекта и афекта на детето/ученика. Учебно-познавателните задачи имат потенциалите да способстват усвояването на здравно знание в неговия номинативен / номологичен / аксеологичен / праксеологичен смисъл – например относно *частите на човешкото тяло* (таблица 1).

Формирането на когнитивни умения (и включените в тях отношения) – например *описва, разпознава* (таблица 1) предполага знанието да бъде интегрирано не само в информационното, но и в практико-преобразуващото звено на уменията. Решаването на задачи, структурирани съобразно познавателните възможности на децата и учениците и приложени в съответния контекст и дейности, ще повлияе афективното им състояние – чувствата и емоционалните преживявания. Тази единност на когнитивното и афективното начало на психиката ще способства интересите, мотивите, потребностите от ново знание.

2.3.2. Изследователски задачи (Inquiry-Based Learning)

Разработването на ресурси, основаващи се на учене чрез проучване, е подчинено на собственото откриване на знанието по пътя на изследването (проучването). Детето/ученикът ще се приучават да задават въпроси в опит за разрешаване на противоречия. Проучването на проблемите, свързани със здравето – например *обясняване потока на енергията* (таблица 1), предполага осъществяване на наблюдение върху проблема с цел разбиране значението и смисъла от усвояване на това знание.

Основните етапи, които следва да бъдат разграничавани при разработване на изследователските задачи, са: формулиране на проблем, изграждане на хипотеза, дизайн на проучването, анализ на резултатите, изводи и обобщения [Kuhlthau, 2012]. Този тип ресурси имат потенциалите да приобщят към проучването родители, педагогически съветник/психолог, училищен лекар, други деца/ученици, други учители и да способстват формирането на т.нар. учеща се общност. Общността ще генерира, ще придаде допълнителна „стойност“ на здравното образование в детската градина и началното училище чрез преживяване и споделяне на опита.

2.3.3. Игри

Играта и нейната феноменологична ценност като съдържателен ресурс в аспектите на здравното образование е основана на множеството ѝ измерения – физиологични, психолого-педагогически, психотерапевтични, културологични, социални и т.н. [Эльконин, (1999;

Леонтьев, 1996; Луцан, 2014]. Прилагането на играта с цел усвояване на знания (формиране на умения и включените в тях отношения) за психическото и физическото здраве е насочено към придаване висока познавателна и емоционална стойност на знанието за здравето – например по отношение *разпознаване на основни чувства* от учещите се (таблица 1).

Играта има потенциалите да допринесе за единството на фиктивни и предметно-практически действия – предвид спецификата на когнитивното умение, в случая *разпознаване,* това единство се трансферира на равнище информационно звено (например радост, страх, състрадание, неувереност и т.н.) и практико-преобразуващо звено (чрез отдиференциране признаците на предмета/чувството). Преходът от конкретно-образно към абстрактно-логическо мислене на учещите се повлиява от процесите на съкращаване и обобщаване на действията, които съпътстват хода на играта. От значение и символната функция, която изпълнява играта по отношение атрибутите на дейността в хода на специфичното взаимодействие между предмет, слово и действие, в това число и за разрешаване на противоречие.

2.3.4. Модели (на обекти, отношения, връзки, причинно-следствени зависимости между процеси в организма)

Обичайно в процеса на познание, това число и на усвояване на знание за здравето като резултат от познанието, реалният обект се заменя с идеален, наречен модел. Моделът като съдържателен ресурс заменя реалния обект на изучаване, встъпвайки в определени отношения с него – да бъде адекватен, предвид това, че ще способства реализирането на определени цели; да бъде достатъчно приближен от гледна точка на количествените различия между модела и обекта; да бъде опростен, фиксирайки само определени признаци (страни, свойства, отношения, връзки) с изучавания обект; да бъде краен в смисъла на прецизно осъществения избор на признаците на обекта [Клюев, 2009].

Моделирането като процедура по създаване на модели за реализиране на ефективно здравно образование в предучилищната и началната училищна възраст предполага студентът да формализира признака – например *енергия, получавана от храната* (таблица 1),

но и да го интерпретира, т.е. моделът да предпостави усвояване на здравното знание. Моделите като ресурси имат потенциалите да повлияят върху сетивно-образното, но и абстрактно-логическото мислене на учещите се. Те способстват също формирането на специфични ментални конструкти и включването им в нови междуфункционални отношения.

Разработването на всеки един от ресурсите предполага преди всичко самоорганизация и самоуправление на студентите – фиг. 2. На преден план са множество въпроси, сред които: как студентите да усвояват успешно здравното знание, но и да го интегрират в неговия практико-приложен контекст, какво ги мотивира за учене, от какъв тип подкрепа имат нужда, кога резултатите биха били удовлетворяващи и т.н.; едновременно с това и предвид „характера“ на знанието, как би се повлияло преосмислянето на личното отношение към здравето, така щото да се трансформира в качествено различно поведение, в грижа за по-доброто здраве и т.н. Търсенията на преподавателя са отправени към създаване на ефективна учебна среда за устойчивост на взаимоотношенията *професионално – лично,* нелинейна и динамична среда, която да опосредява и рефлексивно да повлиява творческото мислене на студентите, в това число при разработването на съдържателни ресурси.

3. Активното учене – „ключът“ към самоорганизацията и самоуправлението на студентите в процесите на здравно-образователната подготовка

Активното учене „навлиза“ от началото на новия век като стратегия за активно включване на студентите в разбирането на факти и идеи, повлияващо степента на мотивация, емоционалност и творчество в рамките на взаимодействието „преподавател – студент“, а също и по посока взаимоотношенията между самите студенти. Тези процеси предполагат създаване на съответна учебна среда, която да стимулира решаването на проблеми на база усвояване на синтезно (интердисциплинно) знание, с нарастващ акцент върху учебния опит, за да се генерира (и поддържа) интересът, ангажираността на студентите. По този начин се формират компетентности с възможности за трансфер в различни научни области (учебни дисциплини). Едновре-

менно с това активното учене осигурява системна обратна връзка между всички субекти, участващи в обучението, повлиява рефлексивно отношението към професионалния избор на база конкретни практически решения [Morton, 2009; Prince, 2004].

Емпиричен анализ на Redish *et al.* показва, че успеваемостта на студентите при прилагане на тези стратегии е резултат от подмяна на традиционното разискване на проблеми със специфична, базирана на активното учене методика [Redish *et al.,*1997]. Аналогична теза се споделя от Ahmad *et al.* – акцентът тук е поставен върху резултатите от обучението на студентите и ефективността на крайния продукт [Ahmad *et al.,* 2016].

Прилагането на активното учене в аспектите на здравнообразователната подготовка на студентите е проекция на необходимостите от създаването на ефективна учебна среда при отчитане особеностите на обекта на усвояване – знанието за здравето [Ангелова, 2014; Angelova, 2013]. Критериите за избор на методите/стратегиите са съпроводени с необходимост от нелинейност и динамика на мултисензорната, базирана на технологиите учебна среда. Така организирана, учебната среда ще повлияе върху здравнообразователната подготовка на студентите чрез участието им в мисленето и правенето на нещата [Eison, 2010; Bell & Kahrhoff 2006], ще способства логиката между университетското знание и професионалната компетентност [Fry *et al.,* 2009], като превръща уменията на студентите в доказана способност, т.е. в компетентност [Тополска, 2017].

3.1. Нелинейност и динамика на здравнообразователната подготовка на студентите

Видният български психиатър, проф. д-р Георги Лозанов, споделя, че „линеарното преподаване, както и преподаването на малки, изолирани порции, особено когато са адресирани само към съзнанието и вниманието е в противоречие с определени психофизиологични закономерности, а именно:

1. Изолирани съзнателни дейности не съществуват. Съзнанието и парасъзнанието действат неразделно.

2. Всеки приет стимул се асоциира, кодира, символизира се многоизмерно и се свързва с различни минали състояния на ума.

3. В своята комплексност стимулите винаги се свързват с динамиката на доминиращата различна креативност на състоянието на ума“ [Лозанов, 2005].

Ефектите от прилаганите методи/стратегии за активно учене в здравнообразователната подготовка следователно не могат да бъдат търсени в тяхната отделност. По отношение формиране на компетентности за разработване на определен съдържателен ресурс изборът на *case study (метод на конкретните ситуации), – есе, дебат, тренинг* е отправен към самоорганизацията и самоуправлението на студента, в процесите на разработване на който и да е съдържателен ресурс: фиг. 3.

Фиг. 3. Активното учене – нелинейност и динамика
на здравно-образователната подготовка на студентите

3.1.1. Case study (метод на конкретните ситуации)

Методът case study е преобладаващо прилаган в обучението по дисциплините, на които се базира здравнообразователната подготовка на студентите педагози. В общия случай, кейсовете (конкретните ситуации) „носят“ обучаваща функция, която предполага осмисляне и решение, а понякога и формулиране на реален практически проблем в рамките на лекционния курс. Следващите стъпки се отнасят до отдференциране на конкретните задачи като следствие от проблема, изграждане модела на задачата, в това число формулиране на противоречие, отделяне на необходимите ресурси за решение на проблема, формулировка на подзадачи, решение, изводи (рефлек-

сия) [Goodenough, 1994]. Мотивите за избор на метода case study са свързани с:

• множественост на решенията на поставения проблем – задачите на преподавателя са отправени към активизиране на обучаваните студенти и съдействие за ориентиране в проблемните полета при разработването на съдържателни ресурси;

• трансфер на здравнообразователната подготовка в практико-приложен аспект – задачите на преподавателя са насочени към придаване смисъл и значение на ресурсите. Приносите на метода се отнасят до компетентности на бъдещите учители за прогнозиране приложението на разработените ресурси и в други предметни полета (учебни предмети);

• влияние върху афективната сфера на студентите, въз основа на която възникват техните цели и мотиви – задачите на преподавателя се свеждат до оптимизиране на учебната среда, на взаимоотношенията със студентите, както и взаимоотношенията между самите студенти и т.н.

3.1.2. Есе

Сред приложените стратегии за активно учене е и разработването на есето като интегративен конструкт – знанието за здравето е специфично и усвояването му „придава“ множеството оттенъци върху личността. Мотивите за избора – есето корелира със синергетичния подход и необходимостите от себеизразяване на студента при разработване на съдържателни ресурси, развитие на творческото мислене също и на тази основа осъществен преход към синтез като структуриране на цялост, при отчитане спецификата и взаимоотношенията на частите. Задачите на преподавателя се отнасят до:

• предоставяне възможност на студентите сами да изберат тема, която в най-висока степен да съответства на интересите, нагласите, мненията и емоциите им (прагматикона) и на знанията им (тезауруса) [Ефтимова, 2005];

• представяне на указания за съблюдаване на композиционните единици на есето – увод, теза, аргументи и заключение, както и за прилагане на аргументативна дискурсна техника с цел създаването на комуникативно пълноценен дискурс [Петров, 2011];

• утвърждаване идеята за здравето като ценност – за студента, за обществото, за човечеството въобще.

3.1.3. Дебат

Мотивите за избор на дебат са свързани с необходимостите от формиране на умения за информационно търсене от студентите, в това число чрез зададените от преподавателя източници. На преден план е изведено въздействието на метода върху изграждането на критично мислене, в контекста на привеждането на аргументи и контрааргументи, както и при презентирането (изразяването) на позиция в устна или писмена форма [Eison, 2010].

Прилагането на дебата в посока разработване на съдържателни ресурси е повлияно от създаването на специфична среда за студентите – работа по групи, конструктивност, диалог, откритост. Задачите на преподавателя се отнасят до:

• прецизно формулиране на тема;

• отдиференцирани основни понятия и термини, съдържащи се в темата;

• представяне на структура;

• осигуряване на студентите с необходимите материали и средства;

• разработване на рейтингови рубрики, които да ръководят студентите при изготвяне на оценката[6].

3.1.4. Тренинг

Влиянието на тренинга върху формиране на компетентностите на студентите е безспорно [Gibbs & Coffey, 2000; Gibbs & Coffey, 2004; Фархатова, 2008; Bell & Kozlowski, 2008]. Мотивите за избор на стратегията в аспектите на здравнообразователната подготовка се базират на потенциалите ѝ за създаване на съдържателни ресурси – усвоеното знание да се „проиграва“ в ума и респективно да се прилага в практиката. Студентите излизат от зоната на собствения си комфорт в процесите на създаване на преднамерена ситуация, „преживявайки“ я. Това хармонизира взаимоотношенията *професионално – лично* и ги извежда на качествено различно равнище – равнището на формирани компетентности (фиг. 1).

Задачите на преподавателя се свеждат до разработване на тренинга, до ресурсно осигуряване – нормативни документи, учебници и учебни помагала, електронни продукти: книги, видеа, изображения и др. Студентите работят индивидуално и по групи, като се съблюдава принципът на хетерогенност в групите. Активностите на студентите се изразяват в:

- контент-анализ на нормативните документи, регулиращи здравното образование в предучилищната и началната училищна възраст;
- декомпозиране на целите, съобразно Държавния образователен стандарт за здравно образование (вж. по-горе);
- прогнозиране и екстраполация на целите в аспектите на разработване на съдържателни ресурси;
- анализ на изискванията към ресурсите като интегрален конструкт;
- ефективна обратна връзка съобразно нормативната регулация и при необходимост – корекционна дейност.

Възможностите на активното учене по отношение самоорганизацията и самоуправлението на студентите могат да бъдат мултиплицирани и в по-пълен синхрон с очакванията (и изискванията) им в условия на технологично базирана учебна среда. По този начин студентите се самоорганизират и самоуправляват не само поради притока на „енергия“ отвън, но и поради използването на своите собствени възможности [Bonwell & Eison, 1991; Brame, 2016; Serezhnikova *et.al.,* 2015]

3.2. „Включването“ на технологиите в процесите на процесите на здравнообразователната подготовка на студентите – постепенно, последователно, ангажиращо…[7]

Паралелното прилагане на технологиите се съотнася с принципа на „включването“ – постепенно, последователно ангажиращо различната сетивност на студентите: зрителна, слухова, тактилна, кинестетична. В отговор е на изискванията на психологичния закон за верижното активизиране на мозъчните центрове – предизвикателство за преподавателя е „оразмеряването на стимулите при степенуване на активностите и активаторите, така че да развиват, а не

да блокират сетивност“ [Рашева-Мерджанова, 2014: 96]. Това на свой ред предполага създаването на електронна учебна среда, в която „ученето е подпомогнато от информационните и комуникационни технологии“ [Пейчева-Форсайт, 2012].

Приносите на създадената мултисензорна учебна среда в аспектите на здравнообразователната подготовка на студентите могат да бъдат търсени в поне два аспекта:

1. По отношение собствено на синергетичния подход и прилагането му в процесите на самоорганизация и самоуправление на бъдещите учители при разработването на съдържателни ресурси. Организираната по този начин среда има потенциалите да влияе върху рефлексията на студента на база индивидуалните анатомо-физиологични особености на сетивностите, от една страна, но и на миналия опит на индивида – от дигитализирането на битието до „вписването“ на технологиите в различните сфери на познанието.

2. По отношение необходимостите от асинхронна онлайн комуникация със студентите – при планиране, организация и управление разработването на съдържателните ресурси, в това число и осигуряване необходимата подкрепа в подготовката на студенти, прекарващи значителна част от времето си извън университета. Комуникацията се отнася предимно до работа с електронни продукти, текстообработка, електронна поща, използване на браузъри и др. – фиг. 4:

Фиг. 4. Взаимоотношенията „мултисензорна учебна среда – здравнообразователна подготовка на студентите“

Следователно ефектите от прилагането на синергетичния подход в базираната на технологиите учебна среда са не просто кумулативни, а качествено различни и строго индивидуални по отношение здравнообразователната подготовка на всеки студент. Тази нелинейност и динамика се проявява в различната степен на самоорганизация и самоуправление при разработване на съдържателните ресурси.

Концептуализацията на приложената от преподавателя методика е отправена към активизиране собствените потенциали на студента, на способностите му да презентира менталните си новообразувания по различен, творчески начин, като създава продукти – съдържателни ресурси за реализиране на здравно образование на децата/учениците в предучилищната и началната училищна възраст. Това е основание за допускане, че здравнообразователната подготовка на студентите педагози има потенциалите да способства „присвояването“ на знанието за здравето и да го трансформира в собствено (на студента) достояние.

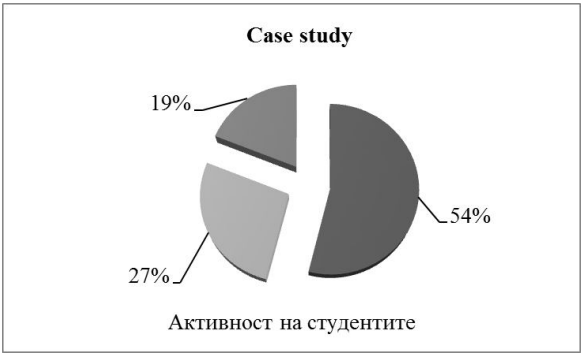
4. Анализ на активността на студентите в контекста на разработването на съдържателни ресурси

Представената методика е приложена през академичната 2016 – 2017 г., в рамките на дисциплините „Хигиена и здравно образование“, „Сексуално образование“ и „Полова идентификация на децата от предучилищна възраст. Описаните по-горе методи/стратегии *case study (метод на конкретните ситуации), есе, дебат, тренинг,* са акцент във всяка от дисциплините, но възложените за разработване съдържателни ресурси имат своята специфика съобразно нормативната регулация на здравното образование в предучилищната и началната училищна възраст, чийто „прочит“ е насочен към професионално-педагогическия профил на бъдещите учители.

Оценяването по дисциплините е текущо – за целта е осъществен емпиричен анализ на семестриалната активност на студентите като част от формиране на текущата им оценка (в окончателната оценка е включен и семестриален тест, който не е предмет на настоящия анализ). В рамките на разработената от преподавателя скала

за определяне активността на студентите се приема, че общият брой на всички студенти от трите специалности е 100%. Активността на студентите е синхронна (присъствена) и асинхронна, базирана на онлайн комуникацията между преподавателя и студентите при предварително зададени указания. От асинхронната комуникация се възползват и студенти, които са с ограничен режим на посещаемост на лекционния курс поради административни, здравословни или други причини.

Активността на студентите при прилагането на метода case study (метода на конкретните ситуации) е общо 81% – фиг. 5. От тях, 54% са предложили решение на поставения проблем, в това число чрез ориентиране в различните проблемни полета на кейса.



Фиг. 5. Разпределение на активността на студентите при участието им в case study

Други 27% са се включили, но решението им е в различна степен непълно/неточно. Това е в резултат от пропуски в реализирането на зададения план и ориентири от преподавателя – при изграждане на модела за решение, при структуриране на подзадачите, при формулирането на изводите. Останалите 19% не са предложили решение на проблема.

На фиг. 6 е представена активността на студентите при писането на есе. Процентът на проявилите активност е 77. От тях 38%

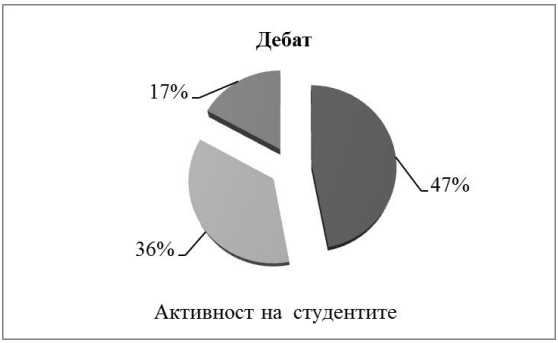
са се придържали към предложената структура – композиционните единици и са разработили есето съобразно изискванията. Заявено е личното отношение към здравето, в това число и при избора на тема, която в най-висока степен съответства на потребностите, интересите и мотивите на студента.

Фиг. 6. Разпределение на активността на студентите при разработването на есе

Студентите, които са работили върху възложената задача, но са допуснали неточности при прилагане на изискванията за дискурсна техника, са 39%. Представените текстове са описателно, повествователно изложени. От всички студенти 23% не са работили върху създаването на есе.

Разпределението на активността на студентите на база участието им в дебат е представено на фиг. 7. Общият процент на участниците е 83. От тях 47% са се ориентирали правилно в структурата на дебата – в това число по отношение задълбоченото изучаване на проблема на база съответните източници на информация, привеждането на аргументи и контрааргументи, както и изготвянето на оценка. Прецизно е представена позицията на студента в устна или писмена форма.

Други 36% са проявили активност, но са допуснали съществени неточности – преди всичко при защитата на собствена позиция, както и при изготвянето на оценка. Неучаствалите в дебата студенти са 17%.



Фиг. 7. Разпределение на активността на студентите при участието им в дебат

Активността на студентите при прилагането на тренинга е 86% – фиг. 8. От тях 58% са били активни във всяка от задачите и респективно в моделирането на концепцията „цели – съдържание (съдържателни ресурси)“ с прогноза за операционализация на целите и последващ контрол. Други 28% са се включили в тренинга, но с неточности/пропуски – в контент-анализа на нормативните документи, декомпозирането на целите съобразно Стандарта, в прогнозирането и екстраполацията в аспектите на съдържателните ресурси, както и при прилагане изискванията към ресурсите като интегрален конструкт. Неактивни в тренинга са 14% от студентите.

Фиг. 8. Разпределение на активността на студентите при участието им тренинг

Сравнителният анализ на включеността на студентите в рамките на приложената методика показва активност, вариращa между 77% и 86%, като най-висока е активността при прилагане на тренинга, а най-ниска – при изготвянето на есе. Процентът на студентите, които са изпълнили задачите по зададените критерии в рамките на приложената методика, се движи от 38% до 58%

Прави впечатление, че активността на студентите не винаги е съпроводена с вярно (точно) и пълно решение на поставените задачи – процентът на студентите, допуснали неточности или пропуски, е в граници от 27% до 39%. Непроявилите активност студенти са от 14% до 23% .

Въз основа на проявената активност на студентите се приема, че приложената методика повлиява самоорганизацията и самоуправлението им при реализиране на възложените от преподавателя задачи. Трансферът на методите/стратегиите в контекста на разработването на съдържателни ресурси за реализиране на ефективно здравно образование в предучилищната и началната училищна възраст е нелинеен и динамичен. Формирането на професионални компетентности следователно е израз на индивидуалността на всеки студент, на неговата рефлексия в технологично базирана и мултисензорно въздействаща учебна среда.

5. Заключение

Обективни са очакванията днес към висшето училище да подготвя своите възпитаници така, че да бъдат полезни на обществото, да допринасят за просперитета и благополучието на гражданите. Безспорно процесите на самоорганизация и самоуправление на бъдещите детски и начални учители в аспектите на здравнообразователната подготовка ще способстват реализирането на ефективно здравно образование и респективно по-доброто здраве на нашите деца. Но! Те са базисът и на социалната адаптация на младите хора, в това число да могат да управляват собственото си развитие. Разделението е условно, заедността – предизвикателство за бъдещи проучвания и търсене на алтернативи за това и за да бъде образованието ни култивиращо, формиращо, съзидаващо.

БЕЛЕЖКИ / NOTES

[1] http://www.nsi.bg
[2] www.rzi-vratsa.com
[3] http://srzi.bg/
[4] http://www.riokoz-vt.com/
[5] www.mon.bg
[6] http://www.ryerson.ca/
[7] По **Р. Мерджанова, Я.** Базови методически подходи за трансверсални компетентности. Просто 6+. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2014, с. 96.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Ангелова, С.** Компетентностно-базирана програма за формиране здравословен стил на живот на учениците от началното училище. *Pedagogy, 89* (6), 2017, с. 759 – 771 [**Angelova, S.** Kompetentnostno-bazirana programa za formirane na zdravosloven stil na uchenicite ot nachalnoto uchilishte. *Pedagogy, 89* (6), 2017, pp. 759 – 771].

2. **Ангелова, С.** Нормативно осигуряване на здравното образование в училище – възможности и перспективи. *Science and technologies, VI (8),* 2016, с. 21 – 27. [**Angelova, S.** Normativno ossiguriavane na zdravnoto obrazovanie v uchilishte – vuzmojnosti i perspectivi. *Science and technologies, VI (8),* 2016, pp. 21 – 27].

3. **Ангелова С.** Аспектите на релацията „цел – средство – резултат“ в обучението на бъдещите учители. – В: „*Педагогическото образование – традиции и съвременност“*, Р. Христова-Коцева. (ред.), Велико Търново: I & B, 2014, 1 – 8 [CD]. [**Angelova, S.** Aspectite na relaciyata “cel – sredstvo – rezultat” v podgotovkata na budeshtite uchiteli. – V: *“Pedagogicheskoto obrazovanie* – tradicii I suvremennost”, R. Hristova-Koceva (red), V. Turnovo I & B, 2014, 1 – 8 [CD].

4. **Гроздев, С.** Олимпиади и синергетика. *Математика и математическо образование*, София: СМБ, 2003, с. 101 – 116 [**Grozdev, S.** Olimpiadi I synergetika. *Matematika I matematichesko obrazovanie*, Sofia: SMB, 2003, pp. 101 – 116].

5. **Гълъбова, Д.** Педагогическа синергетика. В. Търново: Унив. изд. „Св. св. Кирил и Методий“, 2012. [**Gulubova, D.,** Pedagogicheska synergetika. V. Turnovo, Univ. izd. “Sv. sv. Kiril i Metodii”, 2012].

6. **Ефтимова, А.** Подреждане на проблемите при обучението по есе в НБУ, 2005: http://liternet.bg (10. 09. 2017). [**Eftimova, A.,** Podrejdane na prblemite pri obuchenieto po esse v NBU, 2005: http://liternet.bg (10. 09. 2017)].

7. **Эльконин, Д.** Психология игры, 2-е изд., Москва: Владос, 1999. [**Elkonin, D.,** Psihologiya igri, 2-e izd., Moskva: Vlados, 1999].

8. **Клюев, С.** Моделирование в естествознании, 2009: http://window.edu.ru/resource/668/65668/files/kluev_modelirovanie.pdf (10. 09. 2017).[**Kluev, S.** Modelirovanie v estestvoznanii, 2009: http://window.edu.ru/resource/668/65668/files/kluev_modelirovanie.pdf (10. 09. 2017)].

9. **Коджаспирова, Г., Коджаспиров, А.** Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр „Академия", 2000. [**Kodjaspirova, G., Kodjaspirov, A.** Pedagogicheskii slovar: dlya studentov pedagogicheskih uchebnih zavedenii. Moskva: Izdatelski centar "Akademiya"2000].

10. **Кръстева, А.** Синергетичният подход – за познавателното развитие на учениците. – В: *„Българското образование – национални ориентири и европейски измерения".* Габрово: Национален музей на образованието, 2008, с. 1 – 5. [**Krusteva, A.** Synergetichniyat podhod – za poznavatelnoto razvitie na uchenicite. – V: *"Bulgarskoto obrazovanie – nacionalni orientiri i evropeiski izmereniya".* Gabrovo: Nacionalen muzei na obrazovanieto, 2008, pp. 1 – 5].

11**. Леонтьев, А.** Психологические основы дошкольной игры. *Психологическая наука и образование,* 1996, 3, с. 19 – 31. [**Leontiev, A.** Psihologicheskie osnovi doshkolni igri. Psihologicheskaya nauka I obrazovanie, 1996, 3, pp. 19 – 31].

12. **Лозанов, Г.** Сугестопедия. Десугестивно обучение. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски", 2005. [**Lozanov, G.** Sugestopediya. Desugestivno obuchenie. Sofia: Univ. izd. "SV. Kliment Ohridski", 2005].

13. **Луцан, Н.** Психолого-педагогические особенности детской игры. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2*, 1(3), 2014, с. 83 – 92. [**Lucan, N.** Psihologo-pedagogicheskie osobenosti detskoi igri. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2*, 1(3), 2014, pp. 83 – 92].

14. **Лефтерова, Б.** Здравното образование и неговото състояние в българските училища. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания, 1,* 2014, с. 24 – 33. [**Lefterova, B.** Zdravnoto obrazovanie I negovoto sustoyanie v bulgarskite uchilishta. *Spisanie na Sofiiskiya universitet za obrazovatelni izsledvaniya, 1,* 2014, pp. 24 – 33].

15. **Лефтерова, Б.** Основи на здравната култура на детето в предучилищна възраст като част от социално-поведенческата готовност за училище. – В: *„Годишник на СУ „Св. Климент Охридски – Факултет по педагогика"*, В. Райкова, В. (ред.), том 1, 2013, с. 149 – 179. [**Lefterova, B.** Osnovi na zdravnata kultura na deteto v preduchilishtna vuzrast kato chast ot socialno-povedencheskata gotovnost za uchilishte. – V: "*Godishnik na SU "Sv. Kliment Ohridski – Fakultet po pedagogika",* V. Raikova (red), tom 1, 2013, c. 149 – 179].

16. **Михова, М.** Проблемът за подготовката и квалификацията на учителите в образователната политика на европейския съюз. *Юбилейна международна научна конференция "30 години Педагогически факултет",* В. Търново: Фабер, 2015. с. 78 – 85. **[Mihova, M.**, Problemut za podgotovkata I kvalifikaciyata na uchitelite v obrazovatelnata politika na evropeiskiya suyuz. *Ubileina mejdunarodna nauchna konferenciya "30 godini Pedagogicheski fakultet"*, V. Turnovo: Faber, 2015, pp. 78 – 85].

17. **Пейчева-Форсайт, Р.** За качеството на електронното обучение. – В: *„Четвърта национална конференция с международно участие по електронно обучение във висшето образование".* Свищов: Акад. изд. „Ценов", 2012, с. 132 – 137. [**Peicheva-Forsait, R**. Za kachestvoto na elektronnoto obuchenie. – V: "*Chetvurta nacionalna konferenciya s mejdunarodno ucastie po elektronno obuchenie vuv vissheto obrazovanie".* Svishtov: Akad. izd. "Cenov", 2012, pp. 132 – 137].

18. **Рашева-Мерджанова, Я.** Базови методически подходи за трансверсални компетентности. Просто 6+. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски", 2014. [**Rasheva-Merdjanova, Y.** Bazovi metodicheski podhodi za transversalni kompetentnosti. Prosto 6+. Sofia: Univ. izd. "Sv. Kliment Ohridski, 2014.

19. **Рубинштейн, М.** Проблема смысла как основная задача философии. – В: „*О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: Том 1".* Н. Плотникова, К. Фараджева (ред). Москва: Издательский дом „Территория будущего", 2008, с. 88 – 116. [**Rubinshtein, M.** Problema smisla kak osnovnya zadacha filosofii. – V: "*O smisle jizni. Trudi po filosofii cennosti, teorii obrazovaniya I universitetskomu voprosu: Tom 1"*. N. Plotnikova & K. Faradjeva (red). Moskva: Izdatelskii dom "Teritoriya budushchego", 2008, pp. 88 – 116].

20. **Петров, А.** Приложение на дискурсния подход при определяне признаците на съвременното обучение по български език. – В: „*Научни трудове",* Ж. Чолакова, Е. Гетова (ред), 49 (1), 2011, с. 30 – 44. [**Petrov, A.** Prilojenie na diskursniya podhod pri opredeliyane priznacite na suvremennoto obuchenie po bulgarski ezik. – V: *"Nauchni trudove",* J. Cholakova, E. Getova (red). 49 (1), 2011, pp. 30 – 44].

21. **Тополска, Е.** Педагогически умения за преподаване на български език в интеркултурна среда, *Pedagogy, 89* (1) , 2017, с. 21 – 32. [**Topolska, E**. Pedagogicheski umeniya za prepodavane na bulgarski ezik v interkulturna sreda, *Pedagogy, 89* (1) , 2017, pp. 21 – 32].

22. **Фархатова, И.** Эффективность использования инновационных форм преподавания русского языка и литературы на факультете журналистики. – В: *"Инновационные методы в образовании". Сборник материалов*

международной научнопрактической конференции". Р. Индиченко (ред.). Москва: ИГУМО, 2008, с. 53 – 61. [**Farhatova, I.** Efectivnost izpolzvaniya innovacionnih form prepodavaniya russkogo yazika I litaratri na gacultete jurnalistiki. – V: "*Innovacionnie metodi v obrazovanii. Sbornik materialov mejdunarodnoi nauchno-practicheskoi konferencii".* R. Indichenko (red). Moskva: IGUMO, 2008, pp. 53 – 66].

23. **Ahmad, A., Safa, A., Husban, Al. and Betawi, Al**. Implementing the competences-based and student-centered learning approach in Architectural Design Education. The case of the T MEDA Pilot Architectural Program at the Hashemite University (Jordan). *Tuning Journal for Higher Education,* 4,. 1, 2016, pp. 43– 98.

24. **Angelova, S.** Practical Application Aspect of Professional Competences of Future Teachers. In: "*Proceedings of the International Scientific Conference FMNS"*, I. Mirchev (Ed.). Blagoevgrad: South-West University "Neofit Rilski", 4, 2013, pp. 145 – 150.

25. **Bell, D and Kahrhoff, J.** Active Learning Handbook. Institute for Excellence in Teaching and Learning. Faculty Development Center, 2006.

26. **Bell, B., Kozlowski, S.** Active Learning: Effects of Core Training Design Elements on Self-Regulatory Processes, Learning, and Adaptability, 2008: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu (10.09.2017).

27. **Bonwell, C & J. Eison.** Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Higher Education Report ,1, George Washington University, 1991: https://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Active _Learning_Creating_ Excitement_in_the_Classroom.pdf (10.09.2017).

28. **Brame, C.** Active learning. Vanderbilt University Center for Teaching, 2016: https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/ . (10.09.2017).

29. **Gibbs, G. & Coffey**, **M.** Training to Teach in Higher Education: A Research Agenda, *Teaching in Higher Education* 4(1), 2000, pp. 31 – 44.

30. **Gibbs, G. & Coffey, M.** The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, 2004: http://reforma.fen.uchile.cl/ Papers/Teaching%20Skills%20-%20Gibbs,%20Coffey.pdf (10.09.2017).

31. **Goodenough, D**. Teaching with Case Studies, *Speaking of Teaching, 5*, (2), 1994, pp. 1 – 4.

32. **Eison, J.** Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning, 2010: http://www.cte.cornell. edu/documents/ presentations /Eisen-Handout.pdf. (10.09.2017).

33. **Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S.** A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice. 3rd ed. New York: Routledge, 2009.

34. **Kuhlthau, C.** Librarians Facilitating Learning through Guided Inquiry, 2012: https://iflasatellitetampere2012.files.wordpress.com/2012/08/auditorium_keynote_kuhlthau.pdf (10.09.2017).

35. **Morton, A.** Lecturing to large groups. In: A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice, Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall (Eds), New York: Routledge, 2009, pp. 132 – 149.

36. **Prigozhin, I., Stengers, I & Toffler, A.** The Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature. Moscow: Academy of Sciences, 1986.

37. **Prince, M.** Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education, 93* (3) , 2004, pp. 223 – 231.

38. **Redish, E., J. Saul, and Steinberg, R**. On the Effectiveness of Active-Engagement Microcomputer-Based Laboratories, *American Journal of Physics*, 65, 1, 1997, pp. 1 – 15.

39. **Serezhnikova, R., Fishman, B., Abramenko, N., Zhoglo, L. & Fishbein, M.** Pedagogical Synergetics as the Activity Approach Basis in Professional and Pedagogical Training at the University. *International Education Studies, 8* (8), 2015, pp. 148 – 156.

40. **Tararina, L., Sokolova, E., Limarova, E., Ivanova, L., Fedorova, S., Oshaev, A., Chernov, S. & Khairullina, E.** The Synergetic Approach to Liberal Education of the University Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6* (2 S3), 2015, pp. 98 – 104.

41. **Tolstova, O.** Innovations as Synergetic Effect in Socio-Pedagogical System of Distance Education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 7* (3), 2014, pp. 394 – 403.

Гл. ас. д-р Светлана Ангелова
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца
Катедра „Педагогика и Методика“

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА И ЊИХОВА ПРИПРЕМЉЕНОСТ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Dr. Sonja Veličkovič

Initial Education of Teachers and Their Preparation for Inclusive Education

Dr. Sonja Veličkovič

Abstract: The paper deals with the issues of preparation of teachers for inclusive education (IE). It also indicates the need for changes in the initial education programs that would lead to more efficient development of competences for work with children who need additional support for learning and social participation. The author gives a review of the professional and pedagogical preparation of students at the College for vocational education of teachers in Aleksinac for inclusive education. The concluding part provides recommendations that can contribute to the improvement of the initial education of educational workers in the field of educational inclusion.

Key words: inclusive education, initial education, teacher competencies

Увод

Систем образовања који тежи квалитетном образовању за све треба да осигура да сва деца имају адекватан приступ таквом образовању које им повећава шансе за квалитетан живот независно од националне припадности, пола, или социјалне групе којој припадају. Квалитетно образовање за све подразумева приступ једнак за све у образовању, који почива на уверењу да је право на образовање основно људско право. Остваривање овог права у пракси омогућава стварање основе за праведније друштво. До промене у изградњи инклузивнијег и праведнијег образовног система неће доћи уколико кључни актери у процесу, тј. наставници, не поседују неопходне ставове, вештине, знања и мотивацију, као и повољан амбијент.

У оквиру дугорочних приоритета образовне политике у Републици Србији предвиђене су мере за унапређивање система образовања, посебно у обезбеђивању квалитета, равноправности, правичности и доступности у систему, као и у ефикасности и конкурентности

у европском образовном оквиру. Ратификацијом бројних међународних документа и усвојењем *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020*. у којој је истакнуто као основно стратешко опредељење у образовању инклузивни приступ, као и резултати истраживања и анализа образовног система код нас, обавезују на предузимање опсежних системских мера и активности, које ће обезбедити развој инклузивног образовања на свим нивоима образовног система у Републици Србији.

Увођење инклузивног образовања захтева дубоке промене и реконструисање образовног система, које тражи велика улагања и време. Рано је говорити о ефектима инклузивног образовања у целини образовног и васпитног система, имајући у виду да се инклузивно образовање системски спроводи од 2009. године постојећим законским оквиром Републике Србије. *(Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/ 2011 и 55/2013)*.

У овом периоду предузети су значајни кораци на унапређивању праведности, доступности и квалитета образовног и васпитног система, али још увек не можемо бити задовољни постигнутим резултатима. Већина запослени у нашим васпитно-образовним установама нема дилеме у вези са значајем инклузивног приступа, али пракса говори о томе да се у овој области углавном остаје на декларативном нивоу. Постојеће стање је последица деловања различитих фактора (неадекватно иницијално образовање наставника/васпитача и стручних сарадника, приметно је одсуство кроскуликуларног приступа ИО на појединим педагошким факултетима, предрасуде, недостатак стручне литературе, неразвијен тимски рад у установама, недовољна партиципација родитеља у инклузивној пракси, недостатак финансиских средстава, недостатак дидактичких средстава и асистивне технологије....).

На просветним радницима је одговорност за успех образовне инклузије. Иако свесни те одговорности, још увек се у свом раду руководе „иплицитном педагогијом“ и принципима традиционалне наставе и школе које, уз мањкавости иницијалног образовања, утичу на њихов рад са децом са развојним сметњама. „Јурећи“ да остваре наставни план немају времена да се баве личности детета запос-

тављајући његов афективни и социјални развој. Одатле се јавља потреба за сензитизацијом просветних радника за рад са децом са развојним сметњама.

Иницијално образовање просветних радника и инклузивна пракса

Интенција савременог друштва је да образовање просветних радника прати демократска начела и да у центар интересовања стави дете са свим његовим специфичностима и даровима на принципима активног-партиципативног учења. Стварање инклузивних образовних система, вођено међународним документима о дечијим правима и квалитетном образовању за све, донело је нове улоге и просветним радницима, који су препознати као кључни актери инклузивне образовне праксе. (*Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision – Conceptual paper*, 2003). Увођење инклузивног образовног система представља велики изазов и за високошколске институције које су одговорне за иницијално образовање просветних радника које се сматра најрелевантнијим фактором за развој ИО.

Бројне анализе програма иницијалног образовања просветног кадра (Kidd et al., 2008; Миловановић и сар. 2011; Станковић-Ђорђевић,2014) и студије о њиховој припремљености за инклузивно образовање говоре да иницијалне студије немају потенцијал за развијање компетенција просветног кадра за ИО и да се осећају неприпремљени за рад у инклузивном контексту. Услед повећане хетерогености састава ученика/деце у одељењима и васпитним групама у предшколским установама, педагошким радницима ће више него икада раније бити потребна знања и вештине неопходне за прилагођавање метода, материјала и наставних средстава (индивидуализацију и диференцијацију наставе), прилагођавање простора и услова у којима се учење одвија, измене садржаја учења и стандарда постигнућа. Биће им потребно додатне вештине и знања(на пр. знаковни језик), да траже помоћ од стручњака који су специјалисти за одређење области у којима деца доживљавају потешкоће, конструктивну сарадњу са колегама, стручном службом, педагошким асистентима и родитељима ученика (Janjiж, 2010). Изнад свега, неопходно је да поседују

осетљивост и позитивне ставове према инклузији ученика који доживљавају тешкоће у учењу и социјалној партиципацији (Hrnjica, 2009). Као одговор на ове изазове постоји потреба да се испита квалитет и адекватност припреме просветног кадра за ИО у оквиру програма њиховог иницијалног образовања, што је и тема овог рада.

Анализа наставних планова – заступљености предмета који развијају компетенције за инклузивну заједницу и инклузивно образовање који су урадили Тодоровић и Ђигић (2012) и Станковић-Ђорђевић (2014) говори да извесни помаци у оријентацији ка ИО у оквиру појединих студијских програма су недовољни да обезбеде развој компетенција за ИО. Анализа садржаја програма иницијалног образовања учитеља (Миловановић и сарад. 2011) показује да доминира медицински дискурс и дефектолошки приступ ИО, изостаје кроскуликуларни приступ ИО и предмети који би омогућавали развој компетенција за ИО свађених у ширем смислу, нефункционалну стручну праксу као и негативне ставове универзитетских наставника према ИО.

Могућности за унапређивање иницијалног образовања просветног кадра у погледу њихове припреме за Инклузивног образовања виде се у:

– *Унапређивање система наставе на високошколским институцијма*: успостављање сарадње наставника факултета са школама /вртићима и педагошких радника са позитивним искуствима у инклузивној пракси; анализа примера добре инклузивне праксе; организовање тематских сусрета на тему инклузије; сарадња са специјалним школама, НВО и водитељима програма стручног усавршавања; подршка студентима за учење кроз дискусије и рефлексије; конструктивна комуникација између професора и студената;

– *Потребне су промене и на нивоу појединих предмета, као и грађење кроскурикуралног приступа ИО*: увођење садржаја о ИО у све или већину обавезних предмета (у предметне методике, педагошко-психолошке и општеобразовне предмете); увођење садржаја потребних за креирање ИОП-а у предметне методике.

– *Унапређивање система стручне праксе*: у реализацију стручне праксе треба да су заступљени задаци који би подразумевали непосредан рад и активности са децом којима је потребна додатна подршка за учење и социјална партиципација.

– *Оснивање модел-школе/вртића* које ће студентима пружати добре резултате у инклузивној пракси, организовање волонтерског рада студената у инклузивним групама.

– *Успостављање система и праћење имлементације* ИО у предшколским установама и основним школама у Србији које ће омогућити креирање извештаја и препорука за доносиоце одлука на локалном и националном нивоу.

Професионално-педагошка припремљеност студената за Инклузивно образовање на Високој струковној школи у Алексинцу

Филозофија инклузивног васпитања и образовања и подстицање инклузивну политику, инклузивну културу и инклузивну праксу присутнтна је и на Високој струковној школи за образовање васпитача у Алексинцу. Водећи се резултатима горенаведених истраживања о припремљености будућих учитеља за ИО, аутор рада даје осврт о тренутном стању у иницијалном образовању васпитачаа на Високој струковној школи у Алексинцу. Циљ анализе је био да се сагледа заступљеност и садржај предмета намењених за ИО и усоглашености организације стручне праксе са потребама за припрему будућих васпитача за ИО. У тексту који следи приказани су, резултати анализе програма иницијалног образовања васпитача која треба да нам пружи увид у потенцијал ових програма за развој компетенција васпитача за ИО.

Основне студије на Високој школи за образовање васпитача у Алексинцу која припрема будуће васпитаче трају три године и завршавају се полагањем дипломског рада, након чега следи једногодишње специјалистичке студије и израда специјалистичког рада у складу са ЕСПБ система бодовања. Анализа садржаја програма основних студија показала је следеће:

– Студијски програм на основним студијама садржи више предмета и делове предмета значајне за развој компетенција за ИО у ширем смислу, као што су на пр: *Социјални рад у инклузији особа са посебним потребама*, у првој години, са 4 ЕСБП бодова, и предмете *Припрема деце за школу и рад са даровитом децом* и *Специјална педагогија*, заступљене у трећој години исто тако са 4 ЕСБП

бодова. На специјалистичком програму СПЕЦИЈАЛИСТА ЗА ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКЛСКИ ПРОГРАМ заступљени су два изборна предмета: *Инклузивни програми* и *Кинезитерапија и корективна гимнастика* са 6 ЕСБП бодова. Предмет *Игре за децу са посебним потребама* је на студијском специјалистичком програму СПЕЦИЈАЛИСТА ЗА МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ.

– Студијска литература наведена у силабусима ових предмета је заснована на изворима о ИО, предмети садрже теме који су значајни за ИО, као што су индивидуализација, креирање ИОП-а, диференцијација наставе, прихватање и поштовање права на различитости. Садржаји укључују стратегије рада са децом са сметњама у развоју, даровитом децом, и децом и социокултурно депривираних средина.

Увођењем ових предмета у студијским програмима који подржавају концепт инклузивног образовања у великој мери значи и бољу припремљеност будућих васпитача за наставну праксу и наставну стварност које их очекују. На жалост, сви горенаведени предмети у студијским програмима су изборни и ако се при томе се дода да њима није предвиђено да студенти реализују задатке који би им омогућили да током стручне праксе стекну искуства кроз непосредан рад са различитом децом у предшколској установи, као и могућности за стицање искуства из теренског рада у заједници осим из предмета Специјална педагогија (видети у у прилогу), то јасно говори да у целости не припремамо будуће васпитаче за прихватању инклузивног концепта образовања. Необавезност предмета значајни за ИО и без јаке интеграција теоријске наставе и стручне праксе не можемо да говоримо о ефикаснијоој припреми васпитача за ИО.

Општи закључак је да студенти који се образују на Високој струковној школи у Алексинцу недовољно стичу методичке коппетенције за реализовање инклузивне наставе те се јавља потреба за за унапређивањем програма иницијалног образовања које би водиле ефикаснијем развијању компетенције васпитача којима је потребна додатна подршка за учење и социјану партиципацију. Потребне су промене и на нивоу појединих предмета пре свега предметних методика, јер студент који није упознат, са правом детета на образовање по Индивидуалном образовном плану који доприноси оптималном укључивању детета у редован образовно-васпитни рад, тешко може

на квалитетан начин пружити образовање сваком детету и допринети успешној образовној и социјалној инклузији, најпре у свом одељењу, а потом и шире.

Закључак

У претходном периоду до доношења *Закона о основама система васпитања и образовања* (2009) није било довољно системске подршке за развој инклузивне политике и праксе у образовању. Кључна искуства и резултати у развоју васпитно-образовних установа у Републици Србији постигнути су у оквиру пројеката и програма, чији је носилац био невладини сектор и реализовани су у сарадњи са вртићима, школама, локалним самоуправама, надлежним министарствима и научним институцијама. Најбоља решења, моделе и ефекте, који су проверавани у пројектима и програмима за развој инклузивног образовања, Министарство просвете уклопило је у нова законска решења и подзаконска документа.

На просветним радницима је одговорност за успех образовне инклузије. Образовање васпитача треба да буде усклађено са концепцијом инклузивног образовања, како би се изградили капацитети васпитача неопходни за прихватање и поштовање права на различитости. Зато њима је потребно адекватно иницијално образовање за инклузију кроз увођења нове предмете који промовишу демократичност, уважавање различитости, вештине ненасилне комуникације, као и практична знања за рад са децом са развојним сметњама.

Увођење предмета који би подржавао концепт инклузивног образовања на свим високообразоввним институцијама у великој мери би значило и бољу припремљеност будућих васпитача, учитеља и наставника за наставну праксу и наставну стварност које их очекују. За развијање компетенције будућим просветним радницима за ИО током иницијалних кључни фактори су:

– мотивисаност самих универзитетских наставника, свест о одговорности факултета за усклађивање са концепцијом ИО, као и подршка педагошким факултетима кроз ангажовану друштвену акцију. Стварање интердисциплинарних тимова наставника факултета који су заинтересовани за инклузију (Miller& Stayton, 2006), може бити први корак у развијању инклузивне културе и праксе факултетима.

– Неопходна је и сарадња и размена искуства са факултетима за образовање учитеља/васпитача у свету који већ у својој пракси и настави имају довољно елемената за припрему студената за ИО.

– Потребна је мотивисаност самих наставних факултета, односно свест о променама у образовном систему и одговорност које у односу на те промене имају према својим студентима, али и родитељима деце.

Општа генерална препорука је да креатори нових образовних политика треба да се усредсреде на потпуну имплементацију инклузивне образовне праксе, на њено стално унапређивање, али и на системско и континуирано пружање подршке свим актерима у том образовном процесу: запосленима у високообразовним институцијама, школама, родитељима, запосленима у школским управама, запосленима у јединицама локалних самоуправа...

„У нашем свету, који се састоји од различитости свих врста, нису особе са инвалидитетом и сметњама у развоју које захтевају посебно образовање, већ друштво у целини у циљу да постане истинско друштво за све“.
(Mayor F. у: McConkey et al., 2001: 10)

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. **Hrnjica, S.** (2009): Dete kao vrednost u inkluzivnom programu; u S. Hrnjica (ur.): *Škola po meri deteta 2*. Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike teškaćama u razvoju (str.36-44). Beograd: Save the children UK.

2. **Kidd, J., S. Sanchez & E. Thorp.** (2008): Defining moments: developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood pre-service teachers, Teaching and Teacher Education, Vol. 24, 316 – 29.

3. **Janjіж, B.** (2010): Zbirka primera inkluzivne prakse. Beograd: Ministarstvo prosvete. Kidd.

4. **McConkey, R., Benard da Costa, A. M., Holdsworth, J., Jönsson, T., Kanyanta, B. S., Lehtomäki, E., Lopez A. L., Miles, S., Muthukrishna, N., O'Toole, B.,Saleh, L., Shaban, R., Th orburn, M., Väyrynen, S.** (2001). Разумевање и одговор на потребе деце у инклузивним учионицама водич за наставнике. http://www.mpn. gov.rs/userfi les/UNESCO%20Vodic%20za%20nastavnike.pdf, сајт посећен 11.09.2017.

5. **Miller, P. & V. Stayton.** (2006): Interdisciplinary teaming in teacher preparation, *Teacher Education and Specijal Education,* Vol. 24, 316 – 29.

6. **Мацура Миловановић, С., Вујисић Живковић, Н.** (2011). Ставови будућих учитеља према инклузији: импликације за иницијално професионално образовање. Педагогија, 66 (4), 634 – 647.

7. **Мацура-Миловановић, С., И. Гера и М. Ковачевић.** (2011): Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: Тренутно стање и потребе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 2, с. 208 – 222.

8. **Мацура Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М.** (2009). Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости: национални извештај за Србију. Торино: European Training Foundation.

9. Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision (Conceptual paper)(2003). Paris: UNESCO. Retrieved August 2, 2017 from the World Wide Web http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf

10. **Станковић-Ђорђевић, М.** (2015): Идентитет и место просветног радника у процесу инклузије, у Д. Видановић (ур*): Холипри,* Зборник радова Високе школе струковних студија и Српска академија образовања. Пирот, с. 53 – 61).

Dr. Sonja Veličkovič, професор струковних студија
Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу
Република Србија

РЕАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ САДРЖАЈА ПРЕДМЕТА СОЦИЈАЛНИ РАД У ИНКЛУЗИЈИ ОСОБА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА УЗ ПРИМЕНУ АКТИВНЕ НАСТАВЕ

др Анкица Симона Ковачевић

REALIZATION OF TEACHING COURSE CONTENT SOCIAL WORK IN THE INCLUSION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS THE IMPLEMENTATION OF ACTIVE TEACHING

др Анкица Симона Ковачевић

Abstract: Program content items Social work in the inclusion of people with special needs enabling professors and students of modern teaching methods, the use of various forms of work and teaching methods that engage students. Free debate or discussion workshops help students to become familiar with the contents of this case and the intellectual exercise learn basic concepts in this area but also to form a critical attitude towards the world. The aim of this paper is that through the example of good practice in the implementation time of this case shows that the application of active teaching stimulates the activity of the students in the teaching process, stimulate the development of thinking, develop the individuality of students, raise awareness of otherness, enabling teamwork and exercise the right to freedom of opinion. Active teaching on the subject of Social Work in the inclusion of people with special needs, with topics that the curriculum requires, provides students with valuable knowledge for understanding social problems, understanding the discrimination characteristics of marginalized social groups, as well as the understanding of the situation of children with disabilities in education and opportunities their inclusion.

Key words: inclusion, active teaching, values, non-discrimination

Увод

Социјални рад у инклузији особа са посебним потребама, као наставни предмет на Високој школи за образовање васпитача струковних студија поред реализације предвиђених садржаја има за циљ да студенти разумеју специфичност социјалног приступа. Социјални

рад је професија заснована на пракси али и научна дисциплина која промовише друштвене промене и развој, социјалну кохезију као и оснаживање људи и група. Према Закону о социјалној заштити[1] социјални рад се остварује кроз центре, чија је функција непосредно остваривање социјалне заштите али и праћење и проучавање социјалних проблема. Анализа ових проблема у социјалном раду омогућава студентима да друштво разумеју не само са његове појавне стране него и са оне „скривене" суштинске. Овај пут није нимало лак јер специфичност социјалног приступа друштвеним проблемима студенти морају, уз помоћ наставника, прво разумети па научити, и коначно стећи применљива и функционална знања. Да би остварили циљ, наставници би требало да примењују модерни наставну форму тј. активну наставу и да кроз дебатне радионице (слободне дискусије) помогну студентима да се боље упознају са социјалним проблемима као и начинима за њихово превазилажење.

У овом раду жеља је да се кроз приказ реализације часа укаже на важност употребе интерактивних метода у настави, са циљем подстицања студената да развију критички, ангажован став и активан однос према решавању друштвених проблема.

Припремне активности реализације часа

Наставна јединица која је реализована јесте *„Стварање инклузивне културе"*, а планирани циљеви часа су следећи: упознавање студената са појмом инклузија, подстицање студената на отвореност према вредностима инклузивне културе, превазилажење предрасуда и развијање вештина дискутовања кроз руковођени дијалог. Очекивани исходи рада су: студенти су разумели појам и значај инклузије; схватају важност дискусије као услова за стварање инклузивне културе; студенти уобличавају знања о основним карактеристикама дијалога који је у функцији подстицања дискусије.

[1] Закон о социјалној заштити „Службени гласник РС" бр. 24/2011. Социјална заштита, у смислу овог закона, јесте организована друштвена делатност од јавног интереса чији је циљ пружање помоћи и оснаживање за самосталан и продуктиван живот у друштву појединаца и породица, као и спречавање настајања и отклањање последица социјалне искључености. (члан 2)

Табела 1. Кључни појмови планирани за обраду на часу

Појам	Опис појма
Инклузивна култура	Инклузивна култура квалитета у образовању претпоставља јасно одређену друштвено-политичку инклузивну оријентацију која подразумева инклузивно постављене заједничке саставе вредности. (Иванчић, Станчић, 2013:142)
Комуникација	Комуникација значи општити са неким, општење, размену порука
Вредност	Вредност означава веровање о томе шта је добро, пожељно и ваљано
Дискриминација	Дискриминација је неједнако поступање према особи или некој групи на основу неког њиховог личног својства, што за последицу има неједнакост у шансама да остваре уставом и законом загарантована права
Инвалидност	Инвалидност је физички или ментални недостатак, који ограничава особу у једној или више животних активности
Инклузија	Инклузија јесте процес који омогућава деци са сметњама у развоју са се активно укључе у сам друштвени живот заједнице на свим нивоима, и да се на тај начин потврде као неодвојиви и равноправни део друштвене стварности

За припрему часа неопходно је уочити повољне/неповољне параметре у конкретним раним околностима: од којих знања, интересовања, вештина, ставова, очекивања, потреба студената полазимо; предвиђање предности и тешкоћа приликом реализације часа. Очекиване повољности у раду са студентима од којих полазимо су да: студенти поседују елементарна знања о теми, поседују одређене вештине у разговору и увек активно учествују на часу. Очекиване тешкоће у раду са студентима и реализацији јесу да је студентима тема позната, али да нису сигурни да ли су њихови одговори тачни. Планирано је да се тешкоће превазиђу на начин да наставник кроз руковођени дијалог усмерава студенте да сами дођу до тумачења појмова и могућих решења проблема.

Сценарио часа

Час је планиран за реализацију на првој години основних студија на Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу у оквиру предмета Социјални рад у инклузији особа са посебним потребама који је изборни предмет у другом семестру. Од АВ средстава и потрошног материјала коришћени су: прилози, шеме, маркери, стикери и хамер папири (четири).

Оквирно време које је планирано за ***уводни део часа*** је 10 минута, а методе рада/технике које су примењене: монолошко- дијалошка, мини предавање и врућа оловка. Опис наставне ситуације: активности наставника и студената:

Наставник бележи на табли: „Инклузивна култура је....” и даје студентима стикере на којима ће да напишу прву асоцијацију на овај појам.

Наставник узима стикере и разврстава их на табли према општим карактеристикама, сличне појмове сличним. Након сврставања, наставник уводи студенте кроз мини предавање о основним карактеристикама инклузивне културе:

„Врхунска ***вредност*** је љубав”

„За ***једнаке*** дужности право је да се уживају и права једнака“

„***Препреке*** често нису пред вама, него у вама. Неке сте сами створили, неке наследили.”

„***Дијалог*** је нужност за откриће- духовно смо богатији”

Кроз излагање ових максима, наставник образлаже елементе инклузивне културе и уводи студенте у дискусију о томе које су асоцијације биле најближе одређењу задатог појма.

За ***главни део часа*** планирано време за обраду је 35 минута, коришћене су вербална (дијалошка) метода, док су предвиђене технике биле: рад у групама, презентације и дискусија. У оквиру овог дела часа активности наставника и студената биле су подељене у три фазе.

I КОРАК: Наставник дели студенте у четири групе и свакој групи даје *прилог* на папиру А4 и хамер папир са темом. У *прилогу* је шема са питањима за све групе. *Прилог* студенти користе као помоћно средство а на великом папиру (хамер) пишу одговоре. Свака група бира представника за презентацију групног рада. (5 минута).

Табела 2. Теме и прилози са питањима

ТЕМА: I група – ВРЕДНОСТ II група – ДИСКРИМИНАЦИЈА III група – ИНВАЛИДНОСТ IV група – ИНКЛУЗИЈА	*ПРИЛОГ* Шема је за све групе иста: КО, ШТА? КОМЕ, ЧЕМУ? ГДЕ? КАДА? ЗАШТО? У ОСНОВИ ЈЕ...?

II КОРАК: Наставник даје задатак свакој групи да на основу теме у функцији инклузивне културе, дају одговоре на питања из прилога. (15 минута)

III КОРАК: Наставник замоли представнике свих група да изађу испред табле и лепи заједно са њима папире на таблу (15 минута је предвиђено време за ову фазу). Сваки представник групе образлаже тему уз помоћ одговора са папира а остали чланови групе дискутују о теми (по 5 минута за сваку групу).

Ток дискусије- наставник подстиче дискусију следећим питањима:

○ Какав је систем вредности у Србији?

○ Примећују ли да је инклузивна култура видљива у школи, на улици, у медијима и сл?

○ Где постоје баријере у развоју инклузивне културе?

○ Да ли се у свакодневном животу подстиче комуникација која подразумева пружање подршке?

○ Које су могућности за смањивање дискриминације?

○ Можемо ли рећи да у нашем образовном систему свако дете има једнаке шансе?

○ Како уклонити препреке за учешће и учење све деце?

За ***завршни део часа*** оквирно време је било 15 минута, метода која је коришћена јесте монолошка, а од техника сумирање и евалуација.

Дискусијом о задатој теми наставник сумира све речено и закључије да стварање инклузивне културе покрива две димензије, прва

је *изградња заједнице* а друга *успостављање инклузивних вредности.* (Booth, Ainscow:2002)

Место васпитача у овом процесу јесте да кроз две димензије: организацију активности и мобилизацију ресурса обезбеди развој инклузивних вредности. Обе поменуте димензије указују то да је место васпитача у инклузивном процесу да промовише недискриминацију, подстиче партиципацију деце, негује позитивне ставове према сваком облику различитости, примењује тимски рад и користи расположиве ресурсе. Уколико васпитач препознаје и користи све расположиве ресурсе на тај начин обезбеђује себи могућност да развија властите компетенције. (Ковачевић, 2017:120)

Након завршне дискусије, наставник закључује заједно са студентима да је разговор тј. конструктивни дијалог и сузбијање предрасуда услов за стварање инклузивне културе и да су зидови у комуникацији једино код оних људи којима је све јасно.

„Трпељив разговор показује и доказује да истина није само на једној страни. Ап. Павле : има на свету бог зна колико различитих гласова, али ниједан није без значења" (Кор 1, 14 – 10)

Евалуација:

На крају часа наставник дели студентима стикере где ће оценити на скали од 1 до 5 (1 – недовољно, 2 – довољно, 3 – добро, 4 – врло добро, 5 – одлично) следеће: корист теме, рад наставника, атмосферу на часу, колико од наученог могу да применим.

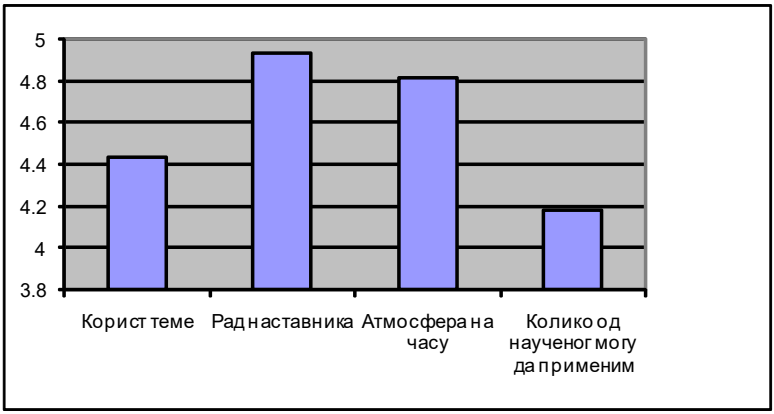
Евалуација реализованог часа

Након изведеног часа, рефлексије наставника се могу описати на следећи начин: час је реализован онако како је планиран, одступања од плана није било па су и циљеви постигнути. Процена остварености образовних исхода: студенти су активно учествовали и кроз дискусију показали да разумеју шта је у основи инклузивне културе. Показатељи успешности реализованог часа: у реализацији часа наставник је задовољан следећим: учешћем свих студената, њиховом заинтересованошћу за тему, пружањем максимума у раду, запажањем студената о положају особа са инвалидитетом и деце са сметњама у развоју у нашој земљи, завршним разматрањем да до решења

проблема се долази конструктивним дијалогом и одбацивањем предрасуда.

Подаци о евалуацији часа од стране студената

Табела 3. Приказ резултата евалуације од стране студената



Завршна разматрања

На примеру реализације активне наставе на часу Социјални рад у инклузији особа са посебним потребама потврђене су полазне претпоставке о значају увођења модерних форми/ метода у настави као услова за ангажовање студената и критичко промишљање.

Рефлексије наставника: час је реализован у складу са планираним поставкама, без одступања од истих; остварени су полазни циљеви; студенти су активно учествовали; развили су свест о повезаности између вредности, инвалидитета, дискриминације и инклузивне културе; развили су активан однос и ангажован став према друштву и уочили улогу васпитача у стварању инклузивне културе.

Рефлексије студената (на основу евалуације): рад наставника су вредновали највећом оценом (4,93); атмосфера на часу је такође, према мишљењу студената добила високу оцену јер су сви студенти имали задатке на часу и нису пасивно посматрали (4,81); корист теме и оцена (4,43) говори да су су разумели појам и значај инклузивне културе у свакодневном животу; колико од наученог могу да приме-

ним (4,18) – стекли су применљива знања да кроз конструктивни дијалог решавају проблеме у свакодневном животу, али и да као будући васпитачи могу бити стуб у успостављању инклузивне културе.

Користећи различите облике рада и наставних метода студенти су ангажовани и подстакнути да критички сагледају лични став према друштву и култури. Овакав приступ у настави доприноси њиховом бољем разумевању савремених друштвених процеса унутар локалног и глобалног друштвеног контекста.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Booth, T., Ainscow, M.** (2002): *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, revised edition 2002.* CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK.

2. Закон о високом образовању. Службени гласник РС, бр. 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 98/2013, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење и 68/2015.

3. Закон о социјалној заштити „Службени гласник РС“, бр. 24/2011.

4. **Иванчић, Ђ., Станчић, З.** (2013): „Стварање инклузивне културе школе“ у: *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања,* Vol 49, бр. 2, str. 139 – 157.

5. **Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С.** (2001): *Активно учење*. Институт за психологију: Београд.

6. **Јањић, Б., Бекер К.** (2011): *Водич кроз права деце са сметњама у развоју у Србији: законски оквир и како реализовати права у пракси.* Иницијатива за инклузију ВеликиМали: Панчево.

7. **Ковачевић, А. С.** (2013): „Инклузија-терминолошка разноликост“, у: *Зборнику радова Наше стварање* бр.13, 475 – 483. Висока школа за образовање васпитача струковних студија: Алексинац;

8. **Ковачевић, А. С.** (2017): „Улога васпитача у успостављању инклузивних вредности“, у: *Рефлексије савременог доба на васпитно-образовни рад у предшколској установи,* бр.16, 117 – 122. Висока школа за образовање васпитача струковних студија: Алексинац.

9. **Пешић, М. и сар.** (2002): *Водич за наставнике „Грађанско васпитање“ за I разред средње школе*. Република Србија, Министарство просвете и спорта: Београд.

10. Ujedinjene nacije (1989): *Konvencija o pravima deteta*. New York: UN.

11. UNESCO (1990): *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien. Paris: UNESCO.

12. UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education.* Paris: UNESCO.

13. United Nations (1993): *Standard Rules for Equalisation of Opportunities for Persons with Disability*. New York: UN.

14. **Хараламбус, М.** (1989): *Увод у социологију*. Глобус: Загреб.

15. http://www.hacbg.org/biblija/biblija.php?K=46&G=1 Библија – Прва посланица Коринћанима (Кор 1, 14 – 10) посећено 23. августа 2017. године.

др Анкица Симона Ковачевић, професор струковних студија
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац, Република Србија

СЪДЪРЖАТЕЛНИ АСПЕКТИ И РОЛЕВИ ПОЗИЦИИ НА УЧИТЕЛЯ – НАСТАВНИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА ЗА ЕФЕКТИВНО ПРАКТИЧЕСКО ОБУЧЕНИЕ НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ

Даринка Костадинова

THE CONTENT ASPECTS AND THE ROLE POSITION OF THE TEACHER – MENTOR FOR THE EFFECTIVE PRACTICAL TRAINING OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

Darinka Kostadinova

Abstract. The effective mentorship in the process of practical training is crucial for the adaptation and the professional realization of the future teacher. This understanding calls for reassessing the role of the teacher-mentor in the context of the new legislative framework in the sphere of education; and once again – through the prism of the preschool education's specifics.

Key words: practical training, teacher-mentor, personal experience, professional support

Актуален въпрос в последните години е смяната на поколенията учители в българската образователна система. През учебната 2016/2017 г., по данни на НСИ, в системата за предучилищно образование на България работят общо 19 909 учители, от които едва 7,63% на възраст до 29 години, 22,50% от 55 до 59 г. – 22,50% и 12,27% – на 60 и повече години (сборът е по-малко от 100 понеже не са описани учителите на възраст от 29 до 55 г. – 57,6%). Създаването на условия за балансиран възрастов състав осигурява приемственост в учителските екипи и възможности за разчупване на стереотипи и архаични педагогически постановки.

Във времето на смяна на поколенията очакванията към тази дейност са натоварени с висока обществена отговорност и множество въпроси. Всички те с насоченост за бъдещето на образованието и отговорността към децата на България. Обсъжда се необходимостта от достатъчно педагогически специалисти. Предприемат се мерки за осигуряване на необходимия прием на студенти – бъдещи педагози.

Логично на преден план излиза необходимостта от качество на подготовката им за заемане на професионалната позиция. Тази необходимост е допълнително подсилена от изискванията на новата нормативна уредба в образованието и високите обществени очаквания към съвременния учител.

Качеството на подготовката на учителите стои на вниманието на образователната общност на Европейския съюз. „Обект на специално внимание следва да бъдат програмите за подготовка на учители… Препоръчва се програмите да са гъвкави, за да могат да отразяват както променящите се изисквания към подходите и технологиите на обучение, така и резултатите от научните изследвания в областта на педагогиката, психологията и методиката.“ (6)

В нашата страна Единните държавни изисквания за подготовката на специалисти с висше образование, осигуряващо професионална квалификация „учител“, и изискванията за придобиване на тази професионална квалификация се определят с Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител” (Обн. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година; Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г.). Обучението включва образователен минимум за теоретична и практическа подготовка. „Професионално-практическото обучение на студентите – бъдещи учители е мисия на висшето училище и специалностите от професионално направление Педагогика. То гарантира качествена подготовка на бъдещите педагози и успешен старт в професионалната реализация и кариерното развитие“. (1)

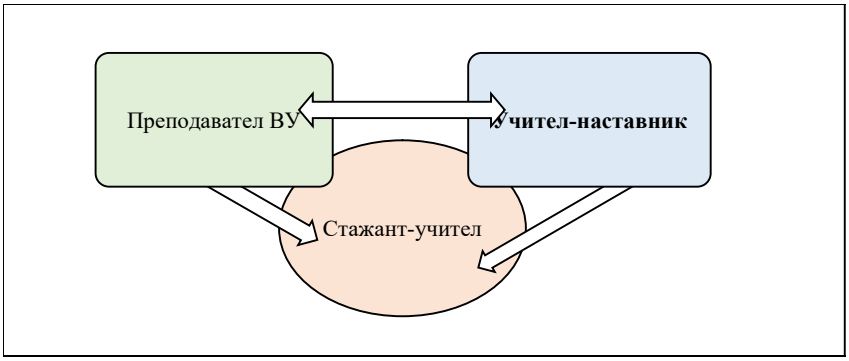
Практическата подготовка се провежда в реални условия – детски градини и училища от системата на предучилищното и училищното образование. Така се осигурява непосредствената пряка връзка между висшето училище и бъдещото работно място на завършващите студенти от педагогическите специалности. Практическата част от подготовката на стажант-учителите е основополагаща и осигурява връзката с успеха на бъдещата им професионална реализация.

„Един от основните аспектите в процеса на придобиване на професионална квалификация „учител” е взаимодействието и сътрудничеството между подготвящата учебна институция – висшето училище и учебната институция, която осигурява на студента – бъдещ учител, реална образователна среда, в която той да приложи на практика усвоените теоретични знания. (1) Успешното изпълнение е свързано

винаги с конкретните отговорности на хората, ангажирани с определена дейност и непрекъснатата рационализация на дейността.

Според Е. А. Маралова, „Понятието „рационализация" придобива в този контекст регулаторен смисъл, като направлява рефлексията и подбужда към адаптация за целите на образованието универсалните принципи на рационализацията: инициативна препарация като „отсичане" на тези аспекти от съдържанието, формите, методите, технологиите, които не са ориентирани към адекватността на съвременното научно знание, не способстват практическата успешност в професионалната дейност на субектите на образованието; иновационно натрупване на позитивни нововъведения, които са потенциално ефективни за достигане на практическа успешност в професионалната практическа дейност на бъдещите специалисти; антиципацията като обосновано, предопределено от преобразуванията на процеса на висшето образование, очакване на практическа успешност в по-нататъшната професионална дейност; „виновникът на действието" като феномен на висшето образование, способстващ практическата успешност в по-нататъшната професионална дейност на бъдещите специалисти (или препятстващ възникването на този позитивен ефект) и др.(5)

Логично на преден план в това насочено към „практическа успешност" обучение излиза учителят-наставник. Той е живата връзка с новото начало и също проводник на очакванията на образователната система към младия човек.



Фигура № 1. Основни взаимодействия в процеса на наставничеството

Актуалната и значима тема за наставничеството е предмет на творческите търсения на множество учени, сред които Г. Цоков, Г. Бонева, В. Кутева, М. Михова, Р. Гайдова, Е. Бузов, Е. А. Маралова, Т. В. Лучкина, М. Щорц и други.

Разглеждането на практическото обучение като съвместна, взаимно обогатяваща дейност под ръководството на преподавател от висшето училище, насочва към диалог между участниците и техните екипни педагогически решения. „Мотивацията за ефективна организация на процеса е провокирана от условията за насърчаване на професионална рефлексия, необходимостта от самообразование и саморазвитие и предоставената възможност за експериментиране и въвеждане на иновации в организацията на педагогическото взаимодействие. Практическата подготовка на студентите от позицията на активни участници в процеса на споделяне и реализиране на идеи повишава тяхната увереност за самостоятелно справяне и стимулира желанието им да работят в детска градина да бъдат добри учители“. (3)

За да се случи всичко това, акцентът следва да е поставен върху учителя-наставник като носител на висока степен на професионална компетентност, на когото се полага и престижната роля в подготовката на бъдещия учител. Това от своя страна е работеща предпоставка за подготвеността на смяната на поколенията в учителската професия и израз на грижа за модерно и качествено предучилищно образование.

Целта на настоящата статия е:

Да се проучат специфичните характеристики на учителя-наставник в детската градина в контекста на актуалната нормативна уредба в образованието и да се очертаят практически възможности за подкрепа на ефективното изпълнение.

„Широко е разпространено мнението, че менторът е някой по-опитен или възрастен, чийто модел може да бъде копиран. В съвременния свят традицията един по-опитен и мъдър човек да оказва подкрепа и да насърчава личностното развитие на друг човек е възприета в много сфери на живота. В някои случаи това води до увековечаване на старите, добре изпитани методи за постигане на разнообразие и устойчиво развитие“. (11)

Като разглежда същността и функциите на съвременния менторинг, Б. Шмидт под „наставник“ („ментор“) разбира водач или консултант, който благодарение на своя опит и знания способства развитието на своя подопечен (2). Но наставничеството е и „особен тип отношения, в които особена важност има обективността, доверието, честността, надеждността и конфиденциалността“. (4 – 69)

През 80-те години на миналия век в Америка, Европа и Азия започв активното въвеждане на програмите за наставничество. Първоначално наставничеството е въведено като факултативен вариант за подкрепа на начинаещи учители. В наши дни, както подчертават Д. Норман и Т. Ганзер, програмите за наставничество се явяват необходимо условие за успешното сертифициране на новите учители в света и преосмислят своята актуалност във връзка с новите алтернативни пътища към учителската професия. В прегледа на историческия обзор на програмите за наставничество М. Стронг отбелязва, че през 2007 – 2008 г. в САЩ програмата за въвеждане в професията на учителите се финансира в 22 щата. Програмата за наставничество на новоназначените учители има финансова поддръжка в 25 щата и в 20 щата съществуват стандарти за подготовка на наставници (4 – 69). Финансовата поддръжка и разработените програми за въвеждане в учителската професия в много страни по света стимулират наставничеството и утвърждават необходимостта от инвестиране в развитието на човешките ресурси.

Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Обн. – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г.) определя държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование. Според цитираната наредба „лицата, които заемат учителски длъжности, имат функции, свързани с подготовка, организиране и провеждане на обучението, възпитанието, социализацията и подкрепата на децата и учениците в институциите в системата на предучилищното и училищното образование“ и наред с това, заемащите длъжностите „старши учител” и „главен учител” могат да изпълняват и функции, свързани с наставничеството на стажант-

учители. По този начин в ролята си на учители-наставници те ръководят самостоятелното участие в образователния процес на „стажант-учители" и на по-късен етап подпомагат новоназначени учители и оказват методическа подкрепа за ефективно включване в образователния процес, мотивиране за професионално усъвършенстване и кариерно развитие.

Учителят-наставник е педагогически специалист, който заема длъжност „старши учител" или „главен учител". По този начин за практическата подготовка на бъдещите учители е предвидено да работят педагогически специалисти с професионален опит. За да работят като учители-наставници, е необходимо те писмено да заявят своето желание. Зад тази заявка следва да стои загриженост за бъдещето на професията и стремеж да споделят своите знания, умения и опит. Високата професионална компетентност би следвало да е задължително условие.

Основните съвместни дейности между стажант-учителя и учителя-наставник в детската градина са ориентирани по посока на:

- запознаване с институцията, с ръководството ѝ, с педагогически специалисти, правилници за дейността и за вътрешния трудов ред, програмната система на детската градина;
- наблюдение от „стажант-учителя" на педагогически ситуации, провеждани от „учителя-наставник", обсъждане и анализ;
- подготовка и самостоятелно провеждане на педагогически ситуации от страна на „стажант-учителя", обсъждането и анализа им с учителя-наставник;
- подготовка и провеждане на консултации с родители и участие в родителска среща;
- подготовка и участие в заседание на педагогическия съвет.

Държавният образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти описва съдържанието на работата на учителя-наставник по отношение на ръководството на практическата подготовка на стажант-учителя. Разделени в две основни групи и разгледани през призмата на детската градина, тези дейности могат да бъдат представени по следния начин:

⬆ Съвместно с останалите наставници от педагогическия екип на детската градина участва в:

■ предоставянето и разясняването на стажант-учителите на нормативни документи в образованието, отнасящи се до дейността на детската градина;

■ запознаването с програмната система на детската градина;

■ подготовка на заседание на педагогическия съвет;

■ подготовка на празници на детската градина, спортни състезания, развлечения на децата;

■ наличните технически средства и реда и условията за тяхното използване;

■ с други помещения за педагогическо взаимодействие с децата и работа с родителите: физкултурен салон, музикален салон, ресурсна стая, стая за родителя, методически кабинет и други, както и реда за работа в тях.

⬆ Индивидуална работа със стажант-учителя:
Опознавателни дейности и предварителна подготовка:

✓ запознаване със спецификата на детската група – възрастов състав, деца със специални образователни потребности, деца с изявени дарби, деца в риск и други характеристики на групата, които имат влияние върху организацията на педагогическото взаимодействие;

✓ запознаване с организацията на предметно-пространствената среда в детската група; функциите и съдържанието на кътовете/ателиета за самостоятелна работа с децата или работа с малка група деца;

✓ запознаване с документацията на детската група – дневник на групата, портфолио на групата, портфолио на дете и други, както и начина на работа с тях;

✓ запознаване на стажант-учителя с тематичните разпределения по образователни направления за съответната възрастова група и използваните познавателни книжки и учебни помагала;

✓ запознаване със системата за проследяване на индивидуалните постижения на всяко дете спрямо собствените му постижения от предходен период и изпълнението на ДОС за предучилищно

образование, както и с необходимостта от контрол на образователните резултати;

✓ организацията на учебната седмица и учебния ден в групата;

✓ системата за планиране и предварителна подготовка на основните и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие с децата;

Представяне на собствен опит:

✓ предоставяне на възможност за наблюдение от страна на стажант-учителя на конкретната работа на учителя с децата и анализ на наблюдаваното, придружен с конкретни практически съвети;

✓ демонстрира/използва интерактивни и иновативни методи на педагогическо взаимодействие.

Методическо и организационно подпомагане на стажант-учителя:

✓ консултативни дейности при планирането, разработването на педагогическата ситуация, като съблюдава спазването на програмната система, одобрява го и помага за осъществяването му;

✓ насочващи дейности по отношение на извеждането на образователните цели, разработването на отделните компоненти в структурата на педагогическата ситуация, в аргументирането на избора на форми, методи и средства;

✓ подпомагащи дейности по изграждането на концепция за организацията на образователната среда при подготовката на конкретните педагогически ситуации за деня, анализ, придружен с конкретни практически съвети;

✓ партньорско участие в избора на игрови и дидактически средства, подпомага изработването им при необходимост, консултира мястото и начина на прилагането им в хода на педагогическата ситуация;

✓ насочващи дейности при избор на техники за мотивиране и поощрение и на критерии за оценяване напредъка на децата;

Въвеждане в практическата работа с родителите:

✓ демонстрира работещи подходи за взаимодействие със семейството;

✓ привлича стажант-учителя в дейности, свързани с подготовката и участието на стажант-учителя в консултативни срещи с роди-

тели, родителска среща, празник в детската група, излети и разходки и други;

Контрол и оценка на стажант-учителя:

✓ контролира работата му;

✓ контролира изпълнението на поставените задачи, дава практически съвети по време на работа и оценява качеството на изпълнението;

✓ вписва в дневника за практическата подготовка оценките за изпълнението на възложените задачи, препоръките и постигнатия напредък и го заверява;

✓ поддържа връзка с обучаващата институция чрез определения преподавател от висшето училище, като дава аргументирано мнение и оценка за работата на стажант-учителя по време на педагогическата практика.

Системно организираният процес на практическото обучение на студентите от педагогическите специалности предполага равномерно разпределение на тези дейности в отделните етапи на практическата подготовка на студентите.

Таблица № 1. Основни етапи на практическата подготовка на студентите

Форми на обучение и минимален хорариум в академични часове	Съдържание
Хоспитиране 30 часа	Наблюдение и анализ на педагогически ситуации, уроци и други организационни форми в детски градини и училища, осъществявано под непосредственото ръководство на преподавател от висшето училище
Текущата педагогическа практика 60 часа	Включва посещение, наблюдение и провеждане на педагогически ситуации и други организационни форми в детски градини, съвместно с учител-наставник под ръководството на преподавател от висшето училище с цел подготовка за стажантската практика

стажантската практика 90 часа	**Включва самостоятелно участие на обучаващите се в образователния процес чрез провеждане на педагогически ситуации или уроци, както и в други организационни форми**

На етап „хоспетиране“ би следвало да се осъществи и основната част от запознаването на студента с детската градина, а на етап текуща педагогическа практика – плавен преход към самостоятелно участие в образователния процес. Тази логична и добре структурирана система е утвърдена като добра практика и е запазена в новите нормативни разпоредби. Отделните етапи от нейната реализация обаче са обогатени и допълнени с нови отговорности на детската градина и учителя-наставник, съответстващи на съвременната организация на предучилищното образование.

Сравнителният анализ на ролите и отговорностите на учителя, ангажиран с практическата подготовка в близките години и сега, насочва към отличителни характеристики на актуалните очаквания към учителя-наставник.

Таблица № 2. Сравнителен анализ на ролите и отговорностите на учителя, ангажиран с практическата подготовка в близките години и сега

Преди	**Сега**
Базов учител	Учител-наставник
Студент	Стажант-учител
Запознаване с детската градина и с детската група	
Хоспетиране и текуща практика Предварителни работни срещи	Хоспетиране и текуща практика Различни форми на съвместни дейности
Организация на педагогическия процес	
Запознаване с програмата за възпитателна работа в детската градина	Запознаване с програмната система на детската градина

Запознаване с планирането на учебно-възпитателната работа работна тетрадка, дневник на групата	Запознаване с тематичното разпределение по образователни направления и планирането на основните и допълнителни форми в изпълнение на ДОС за предучилищно образование
Предоставя дневния режим на групата	Запознаване с организацията на учебния ден
Запознаване с дневника на групата	Запознаване с дневника на групата, водените портфолиа, в т.ч. електронни документи
Запознаване с характеристиките на детската група	Запознаване с характеристиките на детската група, организацията на общата и допълнителна подкрепа. Участието на други педагогически специалисти в педагогическото взаимодействие с децата
Комуникация със семейството	
Като част от организацията на деня в детската градина – посрещане и изпращане на децата	Участие в подготовката и реализирането на родителски срещи и други форми за работа със семейството
Наблюдение на работата на учителя с децата	
Представя открита педагогическа ситуация/занятие и по-рядко: дидактични игри, сюжетно-ролеви игри, други режимни моменти	Основни и допълнителни форми на организация на предучилищното образование, организирани в и чрез игра. Демонстрация на интерактивни методи и технологии

Организира се от преподавател от висшето училище.	Организира се и по инициатива на учителя-наставник в хода на стажантската практика.
Конфериране с участието на базовия учител.	Различни форми на анализ и обсъждане
Подпомагане на подготовката на студента/стажант учителя за самостоятелна работа с децата	
Предоставя комплекса за утринна гимнастика	Обсъждане на възможностите за сутрешно раздвижване с децата – игри и упражнения, място
Предоставя задачите на занятията/ситуациите и игрите за следващия ден	Запознаване с образователните цели и очакваните резултати от организираните ситуации за деня
Подпомага изготвянето на план-конспекта	Подпомага и насочва подбора на методи и средства, както и изготвянето на примерен план-сценарии на педагогическата ситуация
Оценяване на обучаващия се	
Участва в анализа на представените от студента педагогически ситуации. Поддържа връзка с обучаващата организация	Контролира и оценява работата на стажант-учителя. Дневника за практическата подготовка оценките за изпълнението на възложените задачи, препоръките и постигнатия напредък

От направения кратък сравнителен анализ (без претенции за изчерпателност) е видно, че към настоящия момент на учителя-наставник се възлагат повече и основополагащи отговорности, свързани с практическата подготовка на студентите. От него се очаква

не само да демонстрира добри практически модели на педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст, но и да насочва студента към анализ на видяното, към търсене на алтернативи, към изграждането на собствени концепции и практически аргументирани решения, към развитие на собствени общи и професионални компетентности, към оценка на собствен модел за учителски труд в детската градина. Разглеждана по този начин, ролята на учителя-наставник е насочена към подкрепа, насърчаване и взаимно обогатяващо сътрудничество.

Разпоредбите на горе цитираната Наредбата № 12 обаче изискват от стажант учителите подготовка и представяне от 15 до 22 ситуации. В контекста на представените изисквания към цялостната работа на учителя наставник логично възникват въпросите: Каква е ежедневната продължителност на престоя на стажант-учителя в групата? Подготвя ли самостоятелно единствено основни педагогически форми – ситуации? Ако по този начин бъде организирана и оценявана неговата стажантска практика, това не противоречи ли на всички останали очаквания към неговата практическа подготовка? Въпрос на добросъвестност и доброволност на участието ли е включването му в допълнителните форми на педагогическо взаимодействие с децата в групата и дейности на детската градина? Ще бъде ли достатъчно добре подготвен за бъдещата си работа? Противоречието вероятно е провокирано от липсата на конкретизация по посока „училище – урок“ и „детска градина – ситуация“.

Спецификата на работата в детската градина предполага цялостно ангажиране на учителя както с основните форми на педагогическо взаимодействие – ситуациите, така и с допълнителните такива, с педагогически обосновани и мотивиран преход между тях, с други дейности по социализацията, възпитанието и обучението на детето в детската група. Така отговорите на поставените въпроси са насочени отново към работата на добрия учител-наставник, от когото се очаква мотивиране и насочване на стажанта към активното му включване в цялостния образователен процес в съответствие със спецификата на предучилищното образование и нейните отличителни характеристики в сравнителен план с останалите образователни етапи и степени. Противното не подготвя реални очаквания към студента за неговата бъдеща учителска работа в детската градина. И към

настоящия момент акцентът върху организираните с цялата група фронтални педагогически ситуации по време на практическата подготовка на студентите създава предпоставки за нереални очаквания дори разочарования от бъдещата му работа. И тук отново от съществено значение е наставникът, който следва да насочи бъдещия учител към цялостното обгрижване на децата, както и към търсенето на работещи индивидуални подходи към всяко отделно дете. За целта от него се очаква и още:

– да насърчава задаването на въпроси;

– да стимулира участието на бъдещите учители както в обсъждането при анализа на наблюдаваните на педагогически ситуации, така в решаването на казуси от ежедневието на децата в детската група;

– да насочва стажант-учителя към самооценка и самоанализ от гледна точка на поставените задачи и организираните от него педагогически дейности като част от организацията на учебния ден;

– да провокира дискусии по възникнали въпроси, отнасящи се до организацията на педагогическото взаимодействие с децата – организирани педагогически ситуации, игри, дейности по избор на децата, спортни занимания и битови дейности;

– подкрепя и насърчава самостоятелност, гъвкавост, вариативност в зависимост от конкретната педагогическа дейност и при съобразност с потребностите и интересите на детето.

За да изпълни всичко това, учителят-наставник следва:

– да има много добра теоретична подготовка и практически умения;

– да проявява висока степен на професионализъм в работата си;

– да познава добре организацията на дейността на детската градина, конкретните отговорности на всички работещи в детската градина и взаимодействията между тях за реализиране на целите на образователната институция;

– да познава детайлно програмната система на детската градина и да притежава умения за разясняване на нейната философия, водещи подходи и взаимодействия между участниците в образователния процес за ефективната ѝ реализация;

– да притежава добри комуникативни умения и умения за работа в екип;

– да притежава умения за професионална самооценка;

– да има желание да работи с бъдещите учители.

Всичко казано дотук би било едностранчиво, ако не бъдат разгледани и очакванията на учителите наставници. За целта е организирано анкетно проучване с 34 главни и старши учители, работещи в детски градини, партньори на ВТУ – филиал Враца в практическата подготовка на студентите за учебните 2015/2016 г. и 2016/2017 г.

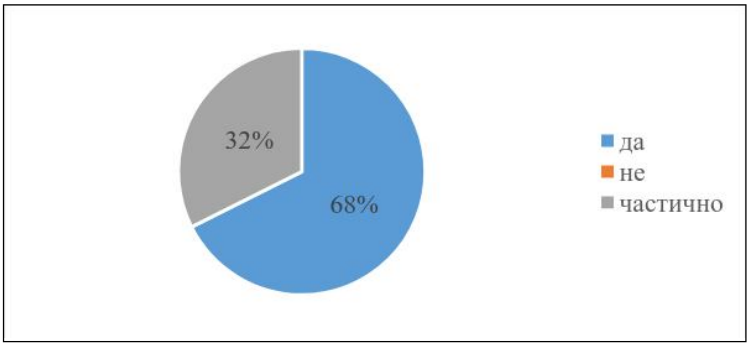
Обобщението на първия **въпрос, отнасящ се до решението за работа със студенти,** показва следното:

Фигура № 2

Направените обобщения свидетелстват за ниска степен на инициативност от страна на учителите за участие в подготовката на бъдещите си колеги. Причините могат да бъдат търсени по посока на създадени вече традиции и разбиране на поканата като висока оценка на професионализма на учителите в конкретната детска градина. И това би бил позитивен поглед, предполагащ взаимна удовлетвореност и добри резултати. На практика често се стига до административно решение в интерес на необходимостта на учебния процес във висшето училище. Като такова то от своя страна предполага варианти, свързани с равномерно разпределение на тези задължения между образователните институции в населеното място. Един от обсъжданите варианти е ротационният принцип. Използването му предполага добро разбиране с общинска администрация и РУО и осигуреност на бази за практическо обучение. Трябва да се има пред-

вид, че учителят-наставник се изгражда чрез собствената си практика като такъв. Продължителността на наставничеството е в пряка връзка с качеството на дейността. Иначе казано, ротацията ще провокира загуба на ресурси и ежегодно пренастройване на нови институции и участници.

Въпросът за избора на учители-наставници винаги е бил свързан и със заплащането на техния труд и с удовлетвореността от него. Отговорите на въпроса „**Удовлетворява ли Ви участието в практическата подготовка на студентите – бъдещи учители?**“ показва следното разпределение на мнението на анкетираните:



Фигура № 3

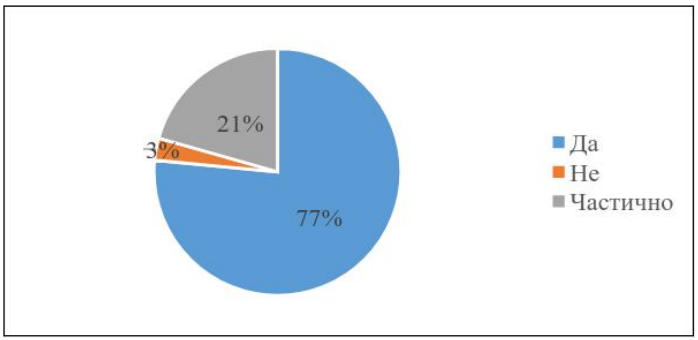
Преобладаващо учителите чувстват удовлетворение от взаимодействието си с бъдещите учители. Радва ги постигнатото от стажант-учителите; считат, че стажантската практика разнообразява и обогатява педагогическото взаимодействие в групата и дейността на детската градина като цяло; оценяват възможността за лично професионално обогатяване (използвана е и думата обновяване); установяват, че родителите и обществеността оценяват високо участието на детската градина в практическото обучение на студенти (щом обучават бъдещи учители, значи са добри в работата си) и смятат общуването с младите хора, че е приятно за децата. Показателен е и фактът, че никой не изразява неудовлетворение. Обосновката на частичното удовлетворение обаче отново е насочена към недостатъчните възможности за работа със съвременни интерак-

тивни технологии, необходимостта от актуализиране и обогатяване на игровата и дидактична база, недостатъчната ангажираност на конкретния студент и, разбира се, отново е посочено недостатъчното заплащане.

Осигуряването на работни места с компютърна конфигурация и достъп до интернет е безспорна необходимост за съвременния учител при подготовката му за работа с децата. И докато в ежедневието си учителите разчитат на наличните средства и една част от тях дори не чувстват потребност от интерактивна дъска в занималнята, то при работата на студентите (представители на новото технологично поколение) тази липса става видима.

Определената като недостатъчна ангажираност на отделни студенти вероятно е свързана с техните лични знания, умения и не на последно място амбиции. Възможно е тя да е предизвикана и от случващото се на този етап в живота им или пък от недобра съвместимост между стажанта и неговия наставник. Именно тук е и ролята на учителя-наставник за подпомагане на мотивацията и стимулиране на ангажираността или за промяна на обстоятелствата, така че всички да се чувстват добре.

Удовлетвореността от работата винаги е свързана с подготвеността за изпълнението ѝ. **Считат ли се подготвени учителите-наставници за изпълнението на тази отговорна задача?**



Фигура № 4

Преобладаващата част от анкетираните смятат себе си за подготвени за работа със студенти. Това твърдение има своето убе-

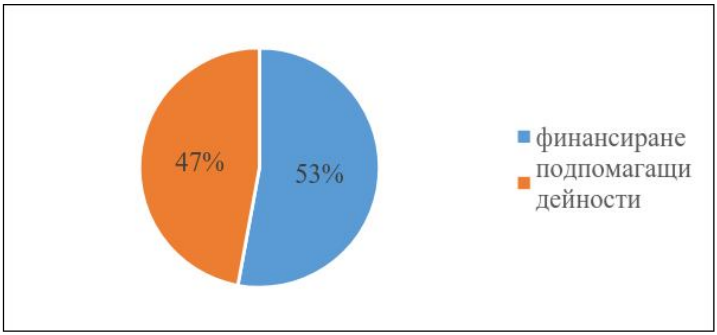
дително основание от големия практически опит на учителите в т.ч. в работата със студенти. Като частично подготвени вероятно се определят нововключените учители, за които има редица новости в сравнителен план с времето, когато те са били студенти. Един учител не се чувства подготвен за тази си роля. Поради анонимния характер на анкетното проучване е трудно да бъдат анализирани причините, но може да се предположи, че този отговор кореспондира и с личната мотивация на лицето. Разговорите с учителите като цяло насочват към необходимостта от добра информационна осигуреност на всички участници в процеса, ясни правила за взаимодействие и конкретни дейности, подпомагащи наставничеството – работни срещи, дискусионни форуми и т.н.

Важно е всички да се чувстват комфортно, за да е ползотворна съвместната им работа. Предвид високите очаквания към наставничеството за изграждането на бъдещия учител, интерес на проучването представлява и какво би стимулирало работата на наставника. Обобщението на дадените отговори позволява подреждането на мненията в следната последователност:

1. Отпускане на допълнителни средства на ДГ за работа със студенти, които да бъдат използвани по преценка на педагогическия екип	29,4%
2. Повишаване на индивидуалното заплащане на учителите-наставници	23,5%
3. Организиране на безплатни обучения от преподавателите като част от вътрешната квалификация на детската градина	26,5%
4. Доброволно участие на студентите в допълнителни форми за педагогическо взаимодействие – празници и развлечения за децата, излети и спортни състезания и т.н.	11,8%
5. Друго	8,8%

Становищата на учителите за оптимизирането на дейността са разнопосочни. За нуждите на тяхното анализиране могат да бъдат групирани по различен начина. Ако съпоставим финансовите претенции на учителите с квалификационните, и тези, отнасящи се до подпомагане на дейността на ДГ от страна на стажуващите и ВУ.

Разпределението ще изглежда по следния начин:



Фигура № 5

Въпреки констатирания превес на очакванията за адекватно финансово подпомагане на дейността на наставниците, анализът би бил некоректен, ако не бъде отбелязано, че по-голямата част от учителите, насочили своето мнение към финансовото стимулиране, са посочили необходимостта от допълнителни средства, които да бъдат използвани по преценка на педагогическия екип. Иначе казано: те не очакват само и единствено по-високо лично възнаграждение, а мислят и по посока на други възможности, свързани със собственото си развитие и това на детската градина.

Учителите осъзнават необходимостта от непрекъснато повишаване на професионалната компетентност. Липсата на достатъчно средства ги насочва към този принципно възможен вариант и ¼ от анкетираните го определят като стимулиращ.

Прави впечатление и една нова тенденция в очакванията на педагогическите екипи. Близо 21% от учителите-наставници очакват реална практическа помощ от стажантите в ежедневната им работа.

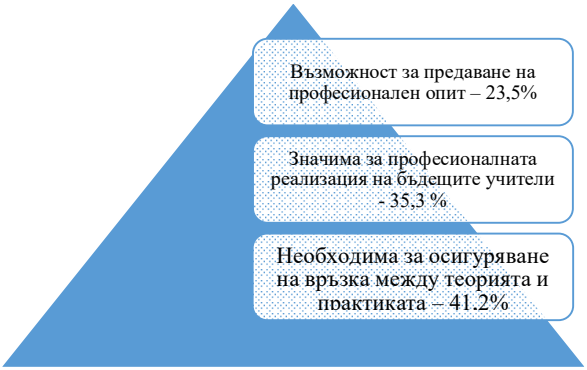
Другите възможности за оптимизиране на дейността анкетираните педагогически специалисти виждат в подобряване на материалната база на ДГ, участието на преподаватели от висшето училище в изграждането на програмна система на детската градина, адекватна оценка при диференцираното заплащане на труда на учителя, получаването на по-висока професионално-квалификационна степен и т.н.

За изпълнение на задълженията по отношение на стажант-учителите учителят-наставник получава допълнително възнаграждение, определено в договора с висшето училище. Съгласно правилата, разписни в Колективния трудов договор на работещите в образованието учителите – наставници би следвало, считано от 1.10.2016 г., да получават по 50 лв. месечно. Доколкото тази договореност не съдържа регламентация по посока на периода, за който ще бъдат изплащани средствата, начинът на изплащане и за сметка на бюджета на съответната образователна институция, то тя остава пожелателна във времето. Също така не бива да забравяме, че по дефиниция наставничеството е „доброволно партньорство между двама души, при което единият (наставникът) доброволно дава своето свободно време, за да подкрепя и насърчава другия (наставлявания)“. (11)

Прави впечатление, че макар общоизвестно да е неудовлетворението на учителите-наставници от заплащането на този техен допълнителен труд, техните мнения не се ограничават само в тази посока. Мислите на анкетираните са насочени и към имиджа на детската градина, подобряване на условията на работа в нея, повишаване на личната им професионална компетентност и удовлетвореността от свършената работа.

Към това насочва и отговорът на последния въпрос. **Как определяте ролята на учителя-наставник в практическото обучение на студентите – бъдещи учители**?

Мненията на анкетираните са разпределени по следния начин:



Фигура № 6

Няма учители, които не могат да преценят ролята на наставника, което е показателно за единомислие по посока на бъдещето.

От съществено значение за изпълнение на наставничеството е организационната среда в детската градина. „Менторингът е плодотворен в организации, където:

- той се възприема като стратегия за развитие;
- той е разрешен и дори подкрепен като неформален процес“.

В такава среда хората се учат от другите, адаптират модели, отношение и поведение. Процесът им позволява да възприемат културата и ценностите на организацията чрез техният личен контакт с колегите.“ (11) Ето защо, от една страна, грижата за бъдещите учители е определяща за качеството на предучилищното образование, от друга страна, организационната култура е важен, но не единствен фактор за ефективното наставничество.

Как могат да бъдат описани факторите на влияние в обобщение на всичко казано дотук:

Таблица № 3

Условия и фактори на влияние

Необходими условия за ефективно наставничество	**Подпомагащи фактори и обстоятелства**	**Затрудняващи фактори и обстоятелства**
Желание за работа със студенти- бъдещи учители	Регламентация на статута на учителя-наставник Добро взаимодействие и разбирателство между институциите, организиращи и процеса и подкрепящите ги такива – РУО, общинска администрация	Неадекватно заплащане на труда Невъзможност за намаляване на задължителната преподавателска норма при работа със студенти
Висока професионална компетентност на наставниците	Богат професионален опит Преобладаващо висока професионална квалификация	Възможностите за придобиване на пета професионално-квалификационна степен са в противоречие с изискванията за работа като учител-наставник
Личностни качества	Желание за професионално споделяне Стремеж за професионална изява	Натрупана умора и неудовлетвореност
Умения за оценка и самооценка на педагогическия труд	Критичен анализ с обосновка на силни, слаби страни и неоползотворени възможности Възможности за оценяване от позиция на опита Конферирането се води от преподавателя, които оценява студента	Ниска професионална самооценка Недостатъчни професионални умения за самооценяване Подчертана добронамереност Извинение на грешките с липса на опит

Професионализъм	Любов към децата Любов към професията Добро познаване на възрастовите специфики на децата и добри професионални умения за организиране на педагогическото взаимодействие Разбиране за семейството като партньор в предучилищното образование	Голям брой деца в групата/ работа в разновъзрастова/ разноетническа група Деца със СОП Деца в риск Наличие на родители, за които образованието не е ценност
Ценностно отношение към човешкия ресурс в организацията	Утвърдена система за учене през целия живот и извеждане на добър педагогически опит Разбирателство и колегиална подкрепа в педагогическите екипи	Липса на кадрова политика и визия за кадровото развитие на педагогическите специалисти
Добра организация на предучилищното образование	Утвърдени традиции в организацията на дейността на ДГ Актуална нормативна документация на национално ниво Възможности за работа по собствена програмна система, съобразена с конкретиката на детската градина	Дезориентация в множеството нови нормативни документи Затруднения с изграждането на програмната система Липсващи стимули в подкрепа на инициативността и автономността

За добрия наставник „опитът, уменията и компетенциите са много по-важен ресурс от възраст или позиция. Отворена и ясна комуникация, доверие и сътрудничество между двете страни са в основата на взаимоотношението“ (11). Дългогодишните ни наблюдения показват, че в изграждането на тази „близост“, освен професионалните и лични компетентности на наставника, следва да влага и висока степен на емоционална отзивчивост. Добрата организация е необходимо да бъде съпътствана от очакваната неформална подкрепа.

Таблица № 4

Условията за работещо и ефективно наставничество

Формални	Неформални
Договор между институциите : детска градина и висше училище	Разбиране за наставничеството като възможност за изграждане на висок отличителен имидж и грижа за качеството на предучилищното образование
Заповед на директора	Желание
Насочване на стажант-учител	Постигане на доверителни отношения
План за работа	Установяване на позитивна комуникация
Изисквания за методическа и организационна подкрепа	Работещи подходи за насърчаване на креативността и инициативността
Осигурена работна среда	Изграждане на позитивна и привлекателна среда

Този списък, без да претендира за изчерпателност, насочва към мисленето за наставничеството като за многоаспектна, добре организирана и стимулирана професионална дейност.

Безспорна е отговорността на учителя-наставник за подготовката на очакваното бъдещо ново поколение учители.

Изводи и обобщения:

1. Регламентираното наставничество е ново за нашата образователна система, но професионалната подкрепа и подпомагането на младите учители е добра и утвърдена традиция.

2. На настоящия етап обществените очаквания към учителите наставници са високи и съпоставими в очакванията за доброто бъдеще на образованието.

3. Ефективното изпълнение на наставничеството се нуждае от стимулиране и подкрепа. Специално организираните квалификационни форми са очаквани и желани от тях.

4. Ясно разписани правила, конкретизиращи ангажиментите на учителите-наставници съобразно спецификата на предучилищното образование, ще насочат дейността им в резултатната посока.

5. Честата смяна на детските градини, в които се осъществява практическата подготовка на студентите – бъдещи педагози, не е в подкрепа на качеството на дейността.

Първите крачки са направени. Остава по-дългата част от пътя: създаването на условия за удостояване с високата чест **наставник** на най-добрите учители/ образователни институции, които да не бъдат търсени, а да бъдат избирани в условията на конкурентна среда. Така желаното и очаквано качество в образованието ще бъде обезпечено в лицето на подготвените бъдещи учители.

Приложение

АНКЕТНА КАРТА

за учители-наставници в детската градина

Уважаеми учители-наставници,

Настоящата анкета има за цел да проучи Вашето мнение за ролята на учителя-наставник в детската градина и възможностите за подкрепа за нейното ефективно изпълнение. Анкетата е анонимна. Данните ще бъдат анализирани и обобщавани като резултат на проученото мнение на всички участници в анкетното проучване.

1. Решението за работа със студенти във Вашата детска градина е (*отбележете вярното*):

Екипно решение след отправена покана	По инициатива на педагогическия екип на ДГ	По лична инициатива на учителя	Друго

2. Удовлетворени ли сте от работата си със стажант-учителите?

Да	Не	Частично

2. Считате ли се подготвен за работата си със стажант-учителите?

Да	Не	Частично

4. Какво би стимулирано Вашата работа като наставник в практическото обучение на студентите – бъдещи учители?
……..
……..
…….

6. Как определяте ролята на учителя-наставник в практическото обучение на студентите – бъдещи учители? (*отбележете онова определение,което е първостепенно за Вас*):

Значима за професионал-ната реализация на бъдещите учители	Необходима за осигуряване на връзка между теорията и практиката	Възможност за предаване на професионален опит	Не мога да опре-деля

Благодарим Ви за коректните отговори!

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Гайдова, Р.** Базовото партньорство – практики, проблеми, решения, Педагогически алманах (2013), Том 21, Брой 2, ВТУ с. 201 – 209 http://journals.uni-vt.bg/almanac/bul/vol21/iss2/12 (последно влизане: 04.08.2017 г.)[**Gaydova, R.** Bazovoto partnyorstvo – praktiki, problemi, resheniya. – In: *Pedagogicheski almanah* (2013), Vol. 21, 2, VTU, pp. 201 – 209. Retrived from: http://journals.uni-vt.bg/almanac/bul/vol21/iss2/12 (04.08.2017)]

2. **Грачёва, Е. Ю.** Особенности наставничества начинающего учителя в современной школе Германии, Эл Электронное научное издание (научно-

педагогический интернет-журнал) ектронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) Февраль 2012 г. [http://www.emissia.org/offline/2012/1747.htm (последно влизане: 01.08.2017 г.) [**Grachyova, E. Y.** "Osobennosti nastavnichestva nachinayushtego uchitelya v sovremennoy shkole Germanii" in: *On-line Journal for Pedagogy*. February 2012. Retrived from: http://www.emissia.org/offline/2012/1747.htm (01.08.2017)]

3. **Костадинова, Д.** Преддипломната педагогическа практика – среда за саморазвитие и професионална подкрепа, в съавторство с А. Илиева, диск с доклади и презентации от X национална научно-практическа конференция „Водим бъдещето за ръка", 2017 г., Велико Търново, Национално издателство за образование и наука „Аз-Буки", ISBN 978-619-7065-14-5 **[Kostadinova, D.** "Preddiplomnata pedagogicheska praktika – sreda za samorazvitie i profesionalna podkrepa", co-authored with A. Ilieva, in: CD with papers and presentations from a national scholarly and practical conference *Vodim badeshteto za raka*, Veliko Tarnovo, 2017. „Az-Buki" Publisheing House, ISBN 978-619-7065-14-5.]

4. **Лучкина, Т. В.** Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт, (6) 2012, Современные тенденции развития профессионального образования, https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy-kompetentnosti-nachinayuschego-uchitelya-posredstvom-nastavnichestva-zarubezhnyy-opyt [**Luchkina, T. V.** Povayshenie professionalynoy kompetentnosti nachinayushtego uchitelya posredstvom nastavnichestva: zarubezhnayy opayt. *Professional Education in Russia and abroad* Vol. 6, 2012 "Sovremennaye tendentsii razvitiya professionalynogo obrazovaniya". Retrived from: https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy-kompetentnosti-nachinayuschego-uchitelya-posredstvom-nastavnichestva-zarubezhnyy-opyt]

5. **Маралова, Е. А.** Стратегия за рационализация на професионалната подготовка на педагозите по предучилищно образование, Педагогически Алманах (2013) Том 21 Брой 1, ВТУ, стр. 206 http://journals.uni-vt.bg/almanac/bul/vol21/iss1/ (последно влизане: 04.08.2017 г.) [**Maralova, E. A.** Strategiya za ratsionalizatsiya na profesionalnata podgotovka na pedagozite po preduchilishtno obrazovanie. – In: *Pedagogicheski Almanah* Vol. 21, 1, VTU, 2013. p. 206. Retrived from: http://journals.uni-vt.bg/almanac/bul/vol21/iss1/ (04.08.2017)]

6. **Михова, М.** *Проблемът за подготовката и квалификацията на учителите в образователната политика на европейския съюз* Юбилейна международна научна конференция „30 години Педагогически факултет". В. Търново, 21 ноември, 2014, с. 78 – 85. ISBN 978-619-00-0352-6. http://da.uni-vt.bg/pubinfo.aspx?p=13328 (последно влизане: 25.07.2017 г.) [**Mihova, M.** „Problemat za podgotovkata i kvalifikatsiyata na uchitelite v obrazovatelnata

politika na evropeyskiya sayuz. – In: *Yubileyna mezhdunarodna nauchna konferentsiya "30 godini Pedagogicheski fakultet*", Veliko Tarnovo, 2014. pp. 78 – 85. ISBN 978-619-00-0352-6. Retrived from: http://da.uni-vt.bg/pubinfo.aspx?p=13328 (25.07.2017)]

7. Наредба № 12/01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти [Naredba № 12/01.09.2016 g. za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti].

8. Национален статистически институт, Статистически данни – Образование и учене през целия живот, http://www.nsi.bg/bg/content (последно влизане: 27.07.2017 г.) [Thematic data "Obrazovanie i uchene prez tseliya zhivot" of the *National Statistical Institute*, Retrived from: http://www.nsi.bg/bg/content (27.07.2017)].

9. **Щорц, М.** Международна конференция „Лидерство за равен достъп и качествено образование", организирана от представителството на Световния образователен форум в България, 2015 г. [**Shtorts, M.** A paper presented at *Mezhdunarodna konferentsiya „Liderstvo za raven dostap i kachestveno obrazovanie"*, organized by the World Education Forum in Bulgaria, 2015.]

10. **Цоков, Г.** Менторството на новоназначени педагогически специалисти, като политика насочена към ефективното управление на човешките ресурси в училищното образование, https://worldeducationforum.bg.wikispaces.com/file/view/Prezen+nastav+Plovdiv.pdf [**Tsokov, G.** Mentorstvoto na novonaznacheni pedagogicheski spetsialisti, kato politika nasochena kam efektivnoto upravlenie na choveshkite resursi v uchilishtnoto obrazovanie. Retrived from: https://worldeducationforum.bg.wikispaces.com/file/view/Prezen+nastav+Plovdiv.pdf].

11. Из „обучителен пакет за наставници" по програма „Менторинг за възрастни" по програма „Леонардо Да Винчи" с национален координатор община Сливен – www.adults-mentoring.eu

Module from a training package for mentors as part of the *Mentoring za vazrastni* programme, *Loenadrdo Da Vinchi* programme coordinated by the Municipality of Slieven. Retrived from: http://www.developmentzone.net/builder/cms/spaw/uploads/files/Training%20Pack_Short.pdf

Гл. ас. д-р Даринка Костадинова
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" – Филиал Враца
Катедра „Педагогика и Методика"

ФОРМИРАНЕ НА МУЗИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА СТУДЕНТИ – БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ПРИ РАБОТА С УЧЕБНИТЕ КОМПЛЕКТИ ПО МУЗИКА

Мариан Ангелов

DEVELOPING MUSICAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS – FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS THROUGH WORKING WITH MUSIC EDUCATION COURSEBOOKS

Marian Angelov

Abstract: This paper is aimed at sharing teaching experience regarding the training of undergraduates in the *PrimarySchool and Pre-School Pedagogy* and *PrimarySchool Pedagogy and Foreign Language* bachelor degree courses at Vratsa Branch of St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo. Methodological aspects are discussed as well as possibilities for developing musical competence throughout the pedagogical interaction with undergraduates concerning work with one of the current music education course books for the primary school.

Key words: education, undergraduate students, primary school, musical competence, teaching approaches

В настоящата разработка се споделя опит от обучението на студенти бакалаври от специалности „Начална училищна педагогика и чужд език“ и „Предучилищна и начална училищна педагогика“ във Филиал Враца към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Според учебните планове музикалната подготовка на бъдещите начални учители се осъществява по определени музикални дисциплини. Обучаваните трябва да получат музикални компетентности, изграждащи професионалния профил на бъдещия педагог в областта на теория на музиката и солфежа, методика на обучението по музика, свирене на музикален инструмент (акордеон, пиано), музикален фолклор, формите на музикално-практическо обучение и др.

Актуалността на настоящата разработка се определя от ролята, която има обучението на студенти (немузикални педагози) във връзка с формиране на музикална компетентност по отношение съдър-

жанието на учебните комплекти по музика и от постоянния стремеж за търсене на разнообразни методически подходи с цел достигане на по-голяма ефективност в учебно-възпитателния процес. Това очертава необходимостта в университетското образование да се създадат условия за по-голяма застъпеност в усвояване на актуалното учебно съдържание по музика, предназначено за училище[1], което трябва да доведе до по-висока степен при активизиране на музикални способности, формиране на знания и умения у студентите, изучаващи музикални дисциплини при педагогическите специалности с немузикален профил.

Обект на настоящото изложение е един от актуалните в момента (след 2000-та година) одобрени от МОН учебни комплекти по музика за началното училище (първи – четвърти клас) с авторски колектив Галунка Калоферова, Вяра Сотирова и Росица Драганова[2] и педагогическото взаимодействие със студенти бъдещи начални учители.

Предмет на разработката е процесът на формиране на музикална компетентност при обучението на студенти от педагогически специалности – „Начална училищна педагогика и чужд език“ и „Предучилищна и начална училищна педагогика“.

Основната **цел** е да се направи теоретико-приложен анализ на конкретно съдържание в разглежданите учебни комплекти по музика, като се представят и обосноват методически подходи при обучение на студенти на основата на собствен музикално-педагогически опит.

Мотивация на изследването

Според учебните планове на Филиала музикалната подготовка при специалности „Начална училищна педагогика и чужд език“ (НУПЧЕ) и „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (ПНУП) се осъществява по дисциплините: Методика на обучението по музика в началното училище, Теория на музиката и солфеж, Вокални и инструментални техники, Музикален фолклор за деца в начално училище, Музикална литература за ученици в начално училище, Музикални произведения за деца в началното училище, практическо обучение в три учебни форми – хоспитиране, текуща педагогическа практика и преддипломна педагогическа практика.

Не всички музикални дисциплини обаче са еднакво застъпени в учебните планове на двете специалности. При ПНУП те са помалко. Някои от дисциплините с идентични наименования при разглежданите специалности се различават по вид – задължителни, избираеми, факултативни; хорариум на аудиторна заетост; форма на контрол; семестър на изучаване. Списъкът на учебните дисциплини се актуализира всяка учебна година. В настоящия материал ще се акцентира на тези от тях, които традиционно присъстват в музикалнообразователния процес на студентите: Теория на музиката и солфеж (ПНУП – втори семестър, НУП-ЧЕ – трети семестър), Вокални и инструментални техники (втори и трети семестър), Методика на обучението по музика в началното училище (шести семестър) и отделните форми на практическо обучение.

Трябва да се отбележи, че студентите, които постъпват във Филиала, не са подбрани според техните музикални способности и инструментално-изпълнителски възможности, нямат предварителна музикална подготовка, с малки (случайни) изключения. На кандидатстудентския изпит не се изискват и не са включени форми за проверка на определени музикални компетентности и установяване на умения за свирене на музикален инструмент. Липсата на каквато и да е музикална грамотност и неточен музикално-слухов различителен усет при студентите, проверени още в началото на педагогическото взаимодействие при обучението, е една от причините образователният процес да започне с разясняване на същността на музикалното изкуство, спецификата на неговия език и плавно да се премине към усвояване на компетентности в областта на музикалната теория, солфежа, инструментално-изпълнителската практика, методиката и т.н.

От друга страна, всеки студент проявява различни потребности, интереси, възможности и желание при „общуване" със и чрез музиката, носи индивидуални музикални заложби и темперамент, притежава характерен музикален социален статус, откликва със специфична емоционална отзивчивост при участие във формите на музикална дейност. Това се отразява на качествените и количествените личностни характеристики при цялостното музикално развитие.

Предвид особеностите в спецификата на променящата се съвременна образователна система в България, в частност норматив-

ната уредба и учебна документация на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца, при музикалното обучение на студенти от немузикално-педагогически специалисти, на университетските преподаватели по музикални дисциплини се пада нелеката задача да търсят, изследват, усъвършенстват и предлагат възможни методически решения, да откриват, разработват и адаптират иновативни методически подходи в обучението на съвременните млади хора – бъдещите педагози.

От особено значение е стремежът на личността да изследва новостите на разнообразния и променящ се свят, да проявява активност и интерес към нови дейности и подходи. В този аспект е необходимо във висшите училища обучението на студентите да се сведе не само до достиженията от миналото и традиционната методика, но и до внедряване на нови подходи, които да се приспособят за използване в настоящето и в бъдеще. Ефективността на образователния процес зависи основно от това, доколко студентите са ориентирани не само към формиране на определени количества знания, но и до възможността за разкриване на потенциални способности за самостоятелна дейност и умение да намират решения в сложни ситуации.

Въвеждането на иновативни подходи трябва да спомогне за последователно изграждане и усъвършенстване на познавателни и практически умения, необходими за успешното реализиране на покъсно заложените (според учебните планове) музикални дисциплини на бакалавърската програма – хоспитиране, текуща практика и преддипломна практика в начално училище. За ефективно развитие и успешна адаптация на студентите, освен използваните традиционни методически подходи, се усеща необходимост от разработване и прилагане на цялостна музикално-образователна концепция, която да отговори на особеностите на нашето съвремие и която трябва да доведе до формиране на по-голяма мобилност, адаптивност и компетентност на личността.

Теоретични аспекти

Има различни твърдения за произхода на думата „компетентност” – от латински – competentia, от английски – competence или competency. Съществуват и различни разбирания на редица автори

за същността на компетентността като явление и характеристики, относими към динамиката на професионално и социално взаимодействие на XXI век – А. Хуторски, Р. Бойцис, М. Армстронг, И. Зимняя, Г. Лечева, А. Вербицки, Г. Бонева, А. Ильницки, О. Яригин, Л. Десев, М. Янова, А. Недкова, Э. Зеер, М. Чошанов, Е. Владимировна, Пл. Радев, В. Иванова, Й. Илиева и Р. Петкова, Р. Милкова, Л. Богачева и др.

Аспектите и формите на компетентността обхващат различни социални пространства и могат да се открият и интерпретират чрез: компетентност в общуването или комуникативна компетентност (Гордон, 1975; Емельянов, 1991; Жуков, 1996; Петровская, 1990); интелектуална компетентност (Холодная, 2002); социална компетентност (Пфингстен, 1991; Куницина, 2002) и др.

Един от първите опити за разделяне по вид на компетентността прави Джон Рейвън, който я представя като „мрежа от мотивирани способности“, сред които се открояват отделни „гроздове“: свързани с типовете поведение (важни за социални интеракции и социални мрежи); свързани с типове афективно поведение (мотивационни, волеви, когнитивни, афективни). [***Равен, Дж.*** 2002]

От друга страна, понятията „компетентност” и „компетенция” не трябва да се смесват. Проблематиката е подробно представена в монографията „Социална компетентност” с автор Дора Левтерова. В раздел „Компетентност и компетенции” на труда се разглежда дефинирането на понятията в научната литература и тяхното разграничаване в хронологичен план – 60-те – 70-те години, 70-те – 90-те години на XX век и началото на XXI век.

В книгата се представят видовете компетенции и компетентности. Акцентира се на компетенции: свързани с образователните постижения – писмено изразяване, компютърна грамотност, употреба на чужди езици и др.; според И. Зимняя[3] – човекът като личност, човекът в социалната сфера и върху компетенции, свързани с дейността на човека; според Canto-Sperber & Dupuy – за справяне със сложни ситуации, с копиране на познати модели, перцептивни компетенции и др. Относно видовете компетентности в труда се посочват: езикова, комуникативна, педагогическа, психологическа, социална, интелектуална и професионална компетентност. [***Левтерова, Д.*** 2009]

Според Ирина Зимняя в контекста на компетентностния подход термините „компетенция" и „компетентност" се разглеждат в следния вид: „компетенция" – свързва се с входа и изхода на образователния процес, а „компетентност" – до неговия интегриран резултат. [***Зимняя, И.*** 2012]

Отделни авторови виждания представят различни становища относно видовете компетентности. Акцент в работата на настоящата разработка е професионалната компетентност. Въпреки многообразния характер на формулировките относно нейната структура определянето ѝ „…може да бъде сведено до характеристики, обединяващи:

✓ базова образованост (в научната предметна област, в областта на педагогическата и общопсихологическата подготовка), свързана с потенциалните възможности на учителите да структурират обучението по преподаваните предмети съобразно с нормативните изисквания и възрастовите стойности;

✓ практически налична способност (формирана и проявена) да се прилагат притежаваните образователни характеристики;

✓ личностни нагласи, мотивация и ценностна система." [***Димитрова, Б.*** 2015, 12]

Най-общо може да се каже, че компетентността представлява съвкупност от знания, умения и отношения, демонстрирани в конкретни работни ситуации. Тя трябва да се разглежда като израз на способността и опита на индивида да съчетава и интегрира в поведението си различни елементи на професионалните и личностни качествата, които са необходими за изпълнението на конкретна задача. Постигането на определена компетентност е въпрос на продължителен процес на образование и самообразование, подчинен на система от научни подходи, принципи и закономерности. Отделни „ключови компетентности" се декомпозират на по-частни компетентности и конкретизират техни съществени измерения, съотнесени към всяка дейност или ситуация. А относно компетенциите – те дават насоки при определяне на компетентността на дадена личност или на поведенческите модели, които реализира тя в обществото.

Една от основните характеристики на личността с богата музикална компетентност е подчертаната емоционалност, свързана с

определени естетически критерии и подбуди, които определят и нейните стимули за съприкосновение с музикалното изкуство. Очевидно е, че при определени подходящи условия музикалната компетентност, както и всяка друга конкретизираща компетентност, е в резултат на процес, който непрекъснато се развива.

Практико-приложни аспекти

В настоящата разработка обект на изследване (както вече стана ясно) е един от одобрените от МОН актуални учебни комплекти по музика за началното училище на авторския колектив Галунка Калоферова, Вяра Сотирова и Росица Драганова. Той е застъпен за изучаване в съответните базови училища, при които студентите във Филиал – Враца провеждат практическото си обучение в трите учебни форми – хоспитиране, текуща педагогическа практика и преддипломна педагогическа практика.

Първия досег с музикалното изкуство студентите осъществяват още през първата година (втори семестър) от обучението си – при дисциплината „Теория на музиката и солфеж". Тя предвижда да се поставят основи за формиране на понятия, за чието по-достъпно осмисляне и осъзнаване се предлагат конкретни практически дейности. Подборът на съдържанието и начинът на поднасяне на материала е от съществено значение за формиране на траен интерес и желание за общуване с музика, за провокиране на емоционалността.

Използваните методически похвати не се отнасят единствено и само за университетското образование. Подражанието и подходите, използвани при взаимодействието преподавател – студенти, трябва да въздейства за стимулиране и изграждане на определени музикални компетентности, които да послужат след това на бъдещите учители в работата им с учениците.

Началните представи по „Теория на музиката" се свързват с въвеждане на понятия, отговарящи на спецификата на дисциплината – качества (свойства) на тона, музикално-изразни средства, нотно писмо и свързаните с тях музикални явления. Усвояването им се осъществява чрез дейности, развиващи музикални способности, чиито форми на работа се обвързват със съдържанието на дисциплината „Солфеж".

При обучението на студенти задачите за наблюдение и анализ – например на височинни отношения и тонови трайности, започват да се осъзнават като елемент от процеса на създаване на представи. Тяхното формиране и стабилизирането на интонирането изискват продължителен период на развитие. Както при учениците, така и при студентите „…е необходимо още на този ранен етап от обучение да се постави основата на осъзнаване на звуковисочинните отношения. Като първи етап от тази дейност предлагаме развиване на способността за разграничаване на ниски и високи тонове, разпознаването им и правилното им назоваване.” [Калоферова, Г. Кн. за уч., I клас, 13] При педагогическото взаимодействие поне половината студенти при слушане на музика трудно се ориентират в осъзнаване на понятията „ниско” и „високо” и още по-трудно интерпретират на практика двигателното им отразяване.

При използване на конкретни форми на работа, методи (картини, нагледни схеми, дидактически модели) и дейности, поместени в съдържанието на комплектите, педагогическият опит показва, че се внася по-голяма яснота относно развитието на мелодическия слух като способност за диференциране на височинни отношения – различаване на високи и ниски тонове, определяне посоката на движение на мелодията, двигателно реагиране и показване с ръка. Беседата и дискусиите при слушане на подбрани подходящи програмни произведения от компактдисковете за пеене и слушане допълнително стимулира формирането на представи за ниско и високо. Особеностите и последователността при реализиране на отделните етапи за активизиране на мелодичен слух са предмет на изучаване при дисциплината „Методика на обучението по музика в началното училище”.

Разглеждайки съдържанието на учебните комплекти, установяваме, че работата относно понятията *ниско* и *високо* може да се осъществява и по отношение на тембъра – съпоставяне и определяне звучността на отделни инструменти (например контрабас и цигулка), с което се подпомага осмислянето на връзката между големината на инструмента и неговия тембър (Калоферова, Г. Учебник, I клас, 26). В този случай една дейност се обвързва с активизиране на две категории слух – тонововисочинен и тембров, което при обучението може да се разглежда като процес на взаимовръзка и взаимодействие

относно формиране на компетентно отношение за адекватно използване и преживяване на тези понятия.

Осмислянето на някои термини, като *метрум* и *ритъм*, са по-сложни от гледна точка на музикалната теория – независимо че те реално се проявяват в единен метроритмичен комплекс. Практиката показва, че тяхното въвеждане при обучение на студенти се усвоява по-добре, ако понятията също се обвържат със задачи и методически подходи от съдържанието на учебните комплекти.

По отношение на ритъма формирането на представи за различни тонови трайности е подобно на това при учениците и първоначално започва с разграничаване на кратки и дълги музикални звуци. „За основа на тази дейност предлагаме да се използват уменията на първокласниците за делене на думата на срички, придобито в часовете по български език. Чрез различни игрови варианти сричките могат да бъдат изпълнявани като кратки и дълги, съответно с кратка или удължена гласна" [Калоферова, Г. Кн. за уч., I клас, 23]. В учебника за първи клас (с. 28) студентите могат да разгледат представените форми на работа, като сами се опитат да реализират задачите по указания начин. След това е възможно да се потърсят ритмични варианти за изговаряне и на други словесни съчетания, при които произволно да се редуват кратки и удължени срички.

Формите на работа за усвояване и разпознаване на определен тип метрична пулсация не трябва да се обвързват само с развитие на метроритмичния усет. Те служат и за основа при възприемане и диференциране на включените за изучаване в първи – четвърти клас жанрове. За ориентация в жанровото многообразие е необходимо да се натрупат и достатъчно музикално-слухови представи относно интонационните особености на различна по жанр музика, която авторският колектив предлага в компактдисковете за пеене и слушане на разглежданите комплекти.

Овладяването на четирите качества на звука (височина, трайност, сила, тембър) и детайлизирането на понятията постепенно се усложнява чрез включване на задачи за тяхното комплексно интерпретиране (Калоферова, Г. Учебник, II клас, 48 – 49): „Звуковата картина, която предлагаме за изпълнение на тези страници, съчетава ритмични задачи, звукоподражателни елементи и умения да се борави

с различна динамика.” … „Схемата съчетава ритмически неорганизирани елементи – дъжд (барабанене с пръсти), вятър (духане в бутилка) и комбинации от трайности, съответстващи на осмина, четвъртина и половина нота” [Калоферова, Г. Кн. за уч., II клас, 48].

В изпълнение на задачата при текуща педагогическа практика и/или преддипломна педагогическа практика, без преди това материалът да е разглеждан в обучението, студентите най-често срещат следните затруднения: неразбиране символиката на графичните изображения – къси и дълги черти, ниски и високи черти и тяхното съотнасяне към прилежащите им музикално-изразни елементи; неспособност поотделно да се покаже (нагледно и двигателно с ръка) метроритмичното и звуковисочинното изпълнение на различните художествени образи в звуковата картина; липсва яснота при подаване на команда (словесно и с жестикулиране) за едновременно започване и поддържане на ансамбъла между отделните групи ученици – първоначално партиите се разучават и изпълняват поотделно, а след това постепенно се прибавят и комбинират в различни варианти, докато правилно се озвучи „партитурата”; най-вероятно поради недостатъчно развити музикални способности, в частност – метроритмичен усет, студентите се затрудняват при едновременното изпълнение на метричната пулсация (на две) в комбинации между отделните ритмични партии и различната динамика; в резултат на недостатъчно добът слухов усет за улавяне на евентуални неточности между отделните групи ученици (партии), при едновременното изпълнение на звуковата картина студентите – стажанти не се намесват адекватно и не внасят необходимите корекции.

Следва да се направи обобщение, че бъдещите начални учители не са достатъчно добре музикално-теоретично и музикално-слухово подготвени и методически трудно се ориентират в последователността (етапите) и спецификата при изпълнение на задачата. Това може да се разглежда като основателна причина за необходимост от изготвяне на актуални учебни програми по изучаваните музикални дисциплини, чието съдържание да се обвърже с методически подходи, репертоар и форми на работа при разглежданите учебни комплекти. Така по-непринудено и емоционално ще се въздейства за формиране на професионална музикална компетентност на студен-

тите, за по-адекватно провеждане на педагогическия процес при отделните форми на практическо обучение, дава се по-голяма увереност на бъдещите начални учители при работата им в часовете по музика.

Създаване и апробиране на иновативен образователен модел (технология) може по-осезаемо да докаже ефективността на разглеждания проблем. Въвеждането на подобни методически подходи на този етап се основава на опита и практиката, но трябва да се отбележи, че те показват добри резултати при обучението на студенти. Възниква въпросът до каква степен образователният процес може да се обвърже със съдържанието на учебните комплекти по музика.

Запознаването (припомняне) с нотните стойности и паузите се осъществява още в първите часове по „Теория на музиката и солфеж". Тяхното осмисляне се онагледява с графични символи за трайност, които в разглежданите комплекти са представени с различни по дължина чертички, подбрани така, че визуално да отъждествяват продължителността на звука.

Образователните изисквания, включени в учебната документация за началното училище – ДОС, учебни програми и комплекти, показват сравнително малка част от компетентностите, които студентите трябва да усвоят при музикалното си обучение, т.е. нормално е да се обхващат по-широки граници за формиране на музикална култура в сравнение с началния етап на основната степен на образование. Така музикалната подготовка на студентите не трябва да се ограничава само до следното съдържание: „…запознаването с нотното писмо няма за крайна цел пеене по ноти…"; „…в учебника поголям акцент се поставя върху смисъла на нотите като белези за трайност."…; „Мелодиите, записани с ноти, са предназначени поскоро за наблюдение и анализ, отколкото за изпълнение."; „…в изпълнителските дейности, с които децата ще се занимават в урока, цялата нота е неприложима…"; „Най-малката единица, с която учениците ще си служат при анализ на нотните текстове и изпълнение на метроритъм, е осмината."; „За разлика от традиционната методика, тук коментирането на понятието „времена" умишлено е избегнато. Новият метроритмичен смисъл е трудно достъпен за учениците в тази възраст…"; „…размерите две четвърти и три четвърти да са комен-

тирани конкретно като указания за организиране на изучаваните нотни стойности в тактове." [Калоферова, Г. Кн. за уч., III клас, 8 – 9] Подобно съдържание наблюдаваме и при запознаване на четвъртокласниците със знаците – диез, бемол и бекар [Калоферова, Г. Учебник, IV клас, 37], които авторите представят най-общо като *променящи височината на тона* знаци и носят по-скоро информативен характер.

Университетското обучение, дори и при специалности с немузикален профил, се свежда до по-високо ниво за разбиране същността на тези знаци в музиката. Това се налага от факта, че студентите трябва да проявяват компетентно отношение при самостоятелно разчитане, разучаване и изпълнение на нотен материал в случаите, когато пеят и свирят на музикален инструмент (акордеон, пиано, синтезатор) при дисциплините „Вокални и инструментални техники" и при текуща и преддипломна практика.

Формиране на теоретични компетентности, свързани с музикални инструменти, оркестри, жанрове, музикална форма (изразява се чрез еднаквост, подобие, контраст), композитор, хор, диригент, обредност и др., присъстват в обучението по музика, но поради това, че дисциплините, обвързани с тяхното изучаване, не са включени в учебните планове на Филиала, се налага усвояването на термините и явленията поетапно да се въвежда при вече съществуващите в обучението дисциплини. Една от тях е „Методика на обучението по музика в началното училище".

Като наука за закономерностите и особеностите на процеса на обучение тя разработва и обосновава рационални методи, подходи и техники, средства и форми на учебна дейност, чрез които става възможно съзнателно и активно усвояване на система от музикални знания, специфични умения и постигане на компетентност за прилагането им. У всеки бъдещ учител трябва да бъде изградена собствена функционираща методическа готовност. Тя е основа за формиране на методическо мислене (като разновидност на общопедагогическото), а впоследствие и на методическа компетентност. Спецификата при нейното формиране се състои в това, че професионалната компетентност е обща, а методическата изразява определена конкретика и се проявява в най-различни комбинации от обективни и субективни

условия. Професионалната методическа компетентност позволява да се решават стандартни и нестандартни професионално-педагогически задачи и се основава на организирането и провеждането на цяла система от учебни ситуации – техния подбор, анализ, конструиране, дозиране на конкретни учебни дейности и контролно-корекционна дейност на резултатите.

В книгите за учителя при всеки от класовете на началния етап на основната степен на образование авторският колектив набляга на взаимовръзката на стари и нови знания, характер и цел на методическите задачи, варианти за тяхното реализиране, тематично обвързване. Предложените форми на работа и методически подходи са с различна степен на трудност. При поетапната работа в усвояване различните варианти на задачите се стимулира развитието не само на теоретичната и слуховата музикална компетентност, но и методически студентите се подготвят за различните форми на практическо обучение.

Музикалният репертоар за пеене и слушане в разглежданите комплекти, както и задачи за определяне характера на музиката, насочват работата към друга важна тема в обучението — образността. Така чрез сравнение се установява, че произведения с една и съща тематика могат да имат различно емоционално съдържание. Добре е при подобни форми на работа и дискусии студентите да се опитат да формулират с по няколко определения характера на коментираните творби, което ще обогати техния речник и ще спомогне за разширяване диапазона на емоционалните им възприятия. От друга страна, използването на подобна методика може по идентичен начин след това да се приложи при взаимодействието с ученици на текуща и преддипломна практика.

Направените разсъждения при работа с учебните комплекти по музика от първи до четвърти клас с авторски колектив под ръководството на Галунка Калоферова, представят методически подходи, които по иновативен начин могат да се обвържат с музикално-възпитателния процес на студенти от специалности с немузикален профил (НУП-ЧЕ и ПНУП). Прави се опит да се акцентира върху възможности за разработване на концепция, като допълнение към постиженията на музикално-педагогическата наука и практика. Тя не отхвър-

ля, а допълва съществуващите методи и форми на работа, обогатява учебния процес и стимулира формирането на музикална компетентност при студентите основно чрез:

– включване на практически дейности, в резултат на което по-ярко се илюстрират основните понятия (съобразно с етапите и възрастовите особености при тяхното усвояване);

– осигуряване на база за наблюдение, сравнение и анализ при конкретна музикална дейност според съдържанието в комплектите;

– включване на достатъчен брой методически задачи и тяхното обвързване с музикалните процеси и явления при обучението;

– форми на работа, включени в комплектите по музика, с цел осъзнаване на понятия, по-сложни от гледна точка на музикалната теория; – използване на нагледно-илюстративна изобразителност от учебниците и участие на студентите в дискусии (беседа), решаване на казуси, отиграване, двигателно реагиране;

– дидактични примери, които в по-опростен и схематизиран вид илюстрират и подпомагат осмислянето на основни понятия — различни по височина и тембър звуци от природата и човешкия бит, метроритмични и звуковисочинни примери, инструментални „фонове“ за съчиняване на звукови картини;

– сравняване на разнообразен музикален репертоар и обвързването му с различни форми на работа, методически изисквания и дейности.

Музикалната подготовка на студентите – бъдещи начални учители може да се обособи и насочи към формиране на:

✓ Теоретична компетентност, която включва:

– усвояване на основни понятия в музиката и нотната грамотност, нотно писмо;

– осъзнаване и осмисляне на музикалноизразните средства и тяхното художествено претворяване;

– знания за периоди, стилови направления, жанрове, видни представители и известни творби;

– знания за музикални инструменти, човешки гласове, изпълнителски състави, музикална структура (форма), обредна система, празници.

✓ Музикално-слухова компетентност – изразява се в способността студентите да усещат, различават, осъзнават, осмислят, съхраняват, преживяват, емоционално и двигателно да реагират на изразните елементи в музиката при изпълнение, слушане и минали възприятия (музикално-слухови представи). Тук се включват специални и общи музикални способности, които се активизират при конкретни музикални дейности, чиито форми на работа са насочени към стимулиране на слухово-сетивна усетливост.

✓ Музикално-изпълнителска компетентност – обвързва се с активността на обучаваните да участват в музикални дейности и усвояване на музикалния репертоар:

– солфежна (певческа) дейност – развиват се мелодичен слух, вокални и хорови навици;

– пеене на творби, включени в учебните комплекти за началното училище, и усвояване на диригентските жестове;

– свирене на детски музикални инструменти – остинатен съпровод и съпровод по партитура;

– свирене на акордеон (пиано, синтезатор) при разпяване и съпровод на песенен репертоар, както и при подпомагане на другите форми на музикална дейност (съпровождаща функция) – слушане, движение, игри, творчество.

✓ Музикално-образна компетентност:

– осигурява преживяването, дава му собствена окраска и го характеризира;

– осмисля детайлите, въвежда тълкувания, конкретизира преживяването за всеки възприемащ субект;

– чувства и интерпретира вложените емоции в музикално произведение;

– съпоставя музикално-изразни средства и ги съотнася към словесни характеристики и движения на образи и явления от околната действителност.

✓ Методическа компетентност по отношение на:

– познаване на учебната документация за организиране на обучението по музика в началното училище – учебници, книги за учителя, компактдискове, помагала;

– възможности за приложение на различни методи, техники, средства, стратегии и технологии към всеки организационен компонент на обучението;

– подготовка и структура на урок по музика според разпределението на темите в учебното съдържание;

– използване на съвременни интерактивни методи и форми на обучение и разбиране на възможностите за тяхното приложение.

– откриване, обсъждане и обосноваване на музикални явления в обучението.

✓ Практическа компетентност за:

– прилагане на усвоените знания за методи, техники, средства, стратегии и технологии на преподаване и учене с цел проектиране, организиране и провеждане на учебен процес;

– прилагане на усвоените музикално-изпълнителски и диригентски умения;

– конструиране на учебни задачи от различен тип и с различна цел;

– организиране на активно и интерактивно учене;

– организиране на вариативност в планирана и организирана дейност;

– използване на съвременни технически средства при провеждане формите на музикална дейност;

– организиране на дейности за самообразование и повишаване нивото на научната и методическата подготовка;

– разработване и предлагане на дидактически модели и игри за формиране на музикална образованост.

В музикално-образователната система могат да се включат други частни, ключови и конкретизиращи компетентности, които определят основните качества на студентите при досега им с музикалното изкуство.

Заключение

Отчитайки значението на музикалната подготовка на бъдещите начални учители (неспециалисти по музика) относно компетентността им да обучават ученици, е необходимо да акцентираме на възмож-

ности за разработване на атрактивни университетски учебни програми по отделните музикални дисциплини, чието съдържание да отговори на особеностите и изискванията на съвременната образователна система в България. В този аспект се прави предложение за по-голяма застъпеност на съдържанието на актуалните учебни комплекти по музика при обучение на бъдещи начални учители. Това означава университетските преподаватели да анализират и систематизират теория, понятия, форми на работа, дейности, репертоар, методи и подходи от комплектите, които да съотнесат и използват при педагогическото взаимодействие със студенти. Прецизирането на конкретно съдържание от учебните комплекти и обвързването му с определена музикална дисциплина в университетите изисква добро познаване на методическата и учебната документация, известен педагогически опит и умелост от страна на университетския преподавател. Извеждането на методически обоснована музикално-педагогическа концепция трябва да повиши и осигури по-качествена музикална подготовка на студентите за самостоятелно провеждане на урок по музика с деца от начална училищна възраст.

БЕЛЕЖКИ

[1] В настоящият материал се споделя опит със студенти бакалаври, които изучават музикални дисциплини в педагогически специалности за началното училище.

[2] Предвид периода, при който се представя настоящата разработка, одобрените учебни комплекти по музика, влизащи в употреба през учебната 2017/2018 година, не са обект на изследване.

[3] Руски учен – професор, доктор на психологическите науки.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Димитрова, В.** Теоретико-методологичен анализ на образователния процес по география и компетентността на учителя. Автореферат на докторска дисертация, научен ръководител: проф. д-р Стела Дерменджиева. Велико Търново, 2015. [**Dimitrova, B.** Teoretiko-metodologichen analiz na obrazovatelnia protses po geografia i kompetentnostta na uchitelya. Avtoreferat na doktorska disertatsia, nauchen rakovoditel: prof. d-r Stela Dermendzhieva. Veliko Tarnovo, 2015].

2. **Холодная, М.** Психология интелекта. Парадокси изследования. Санкт Петербург: Питер, 2002. [**Holodnaya, M.** Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. SPb.: Piter, 2002].

3. **Калоферова, Г., В. Сотирова, Р. Драганова.** Музика за 1, 2, 3 и 4 клас. София: Просвета, 2002, 2003, 2004, 2005. [**Kaloferova, G., V. Sotirova, R. Draganova.** Muzika za 1, 2, 3 i 4 klas. Sofia: Prosveta, 2002, 2003, 2004, 2005].

4. **Калоферова, Г., В. Сотирова, Р. Драганова.** Книга за учителя по музика за 1, 2, 3 и 4 клас. София: Просвета, 2002, 2003, 2004, 2005. [**Kaloferova, G., V. Sotirova, R. Draganova.** Kniga za uchitelya po muzika za 1, 2, 3 i 4 klas. Sofia: Prosveta, 2002, 2003, 2004, 2005].

5. **Калоферова, Г., В. Сотирова, Р. Драганова.** Тетрадка по музика за 1, 2, 3 i 4 klas. София: Просвета, 2002, 2003, 2004, 2005. [**Kaloferova, G., V. Sotirova, R. Draganova.** Tetradka po muzika za 1, 2, 3 i 4 klas. Sofia: Prosveta, 2002, 2003, 2004, 2005].

6. **Калоферова, Г., В. Сотирова, Р. Драганова.** Произдения за слушане за 1, 2, 32 и 4 клас (CD 1). София: Просвета, 2002, 2003, 2004, 2005. [**Kaloferova, G., V. Sotirova, R. Draganova.** Proizvedenia za slushane za 1, 2, 3 i 4 klas (CD 1). Sofia: Prosveta, 2002, 2003, 2004, 2005].

7. **Калоферова, Г., В. Сотирова, Р. Драганова.** Песни за изпълнение. Инстурментални съпроводи за 1, 2, 3 и 4 клас (CD 2 i CD 3). София: Просвета, 2002, 2003, 2004, 2005. [**Kaloferova, G., V. Sotirova, R. Draganova.** Pesni za izpalnenie. Instrumentalni saprovodi za 1, 2, 3 i 4 klas (CD 2 i CD 3). Sofia: Prosveta, 2002, 2003, 2004, 2005].

8. **Левтерова, Д.** Социална компетентност. Първо част. Пловдив: Унив. изд. „П. Хилендарски", 2002. [**Levterova, D.** Sotsialna kompetentnost. Parva chast. Plovdiv: Univ. izd. „P. Hilendarski", 2009].

9. **Минчева, П.** Музикалното възпитание в общообразователното училище. София, 1985, 1994.**Mincheva, P.** Muzikalnoto vazpitanie v obshtoobrazovatelnoto uchilishte. Sofia, 1985, 1994.

10. **Николова, Ил.** Методически задачи в урока по музика I – IV клас. В. Търново: Фабер, 2014. [**Nikolova, Il.** Metodicheski zadachi v uroka po muzika I – IV klas. V. Tarnovo: Faber, 2014].

11. **Равен, Дз.** Компетентност в современном обществе. Москва: Когито-центр, 2002. [**Raven, Dzh.** Kompetentnost' v sovremennom obshchestve. Moskva: Kogito-centr, 2002].

12. **Вербитския, А., О. Ларинова.** Личностния и компетентностния подходи в образовании. Проблеми интеграции. М.: Логос, 2009. [**Verbickij, A., O. Larionova.** Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii. M.: Logos, 2009].

13. **Зимная, И.** Компетенция и компетентност в контексте компетентностного подхода в образовании. Статия, 2012. http://www. rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf **[Zimnyaya, I.** Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Statiya, 2012. http://www. rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_ and_competence.pdf]

Гл. ас. д-р Мариан Ангелов
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" – Филиал Враца
Катедра „Педагогика и Методика"

ЗА СУБЕКТИТЕ В КОНТЕКСТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Мила Гълъбова-Маринова

ABOUT SUBJECTS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

Mila Galabova-Marinova

Abstract: The expectations of the public towards those active on the University "scene" intensify the dynamic aspect of the individual status. In the spirit of higher education, New generations of intellectuals the specific, valuable professional qualities in the field of knowledge should be built.

Key words: actors in the context of higher education, professional qualities in the field of knowledge

Въведение

Университетът формира учеща общност, в която взаимодействат обучаващи и обучаеми. Както посветените, така и новоприетите в света на научното познание изпълняват своите социални роли в съответствие с конкретни позиции в последната, най-висока степен на формалното образование. Очакванията на обществото към действащите на университетската „сцена" активизират динамичната страна на индивидуалния им статус. В духа на висшата образованост следва да бъдат изграждани новите поколения интелектуалци със специфични, ценни професионални качества в областта на знанието. Днешното университетско пространство предоставя място за действие на този основен човешки ресурс през XXI век. При това целенасоченото прагматизирано познание вече осъществява хуманната същност в условията на новите социокултурни реалности. Отричайки псевдоакадемизма, именно реалната практическа приложимост на фундаменталната подготовка предполага и насърчава ползотворни знания, умения и компетенции. Концептуализирането и проектирането на обучението по педагогическите специалности преоткрива и усъвършенства подценявани приложни аспекти на дидактическия процес. [2] По принцип се обмислят образователни активности (напри-

мер педагогически ситуации, урочни и извънкласни форми, индивидуална подготовка, самообучение, партньорство с общности и институции и т.н.), които разширяват възможностите за постигане на интерактивно взаимодействие. Постепенно се преодолява традиционното тежнение към натрупване на теоретична и фактологическа информация, за да бъде постигано по-цялостно, задълбочено и ползотворно равнище на възприемане. Известно е, че професията „педагог" обединява внушителен комплекс от духовен опит, разум, интуиция, проницателност, емпатия, способност за вникване, разсъждение, мъдрост. Неслучайно днешната педагогика на висшето образование променя учащия, като усвоява по-дълбоки равнища на възприемане, осъзнаване, интерпретиране.

Актуалност на проблема. В контекста на сегашните академични приоритети и ценности в подготовката на бъдещия специалист по педагогика се налага прилагането на активни и гъвкави форми на обучение. На преден план при изграждането на неговата професионална идентичност излизат диалогичното общуване и взаимодействие, творческото и критичното мислене, информираното вземане на решения, справянето с неочаквани ситуации или трайни проблеми. [7] Мотивацията и стратегическите цели по отношение на изучаваните научни направления са сложно обвързани с диалогичното взаимодействие на действащите лица, конкурентното начало, обновяването, хуманизирането в системата на университетското образование. Съвременната академична подготовка на нови педагогически специалисти се фокусира предимно върху качеството на образователния процес като интегративно свойство на университетския живот. Освен това новите реалности на XXI век и европейското образователно пространство въвеждат динамичност в интерактивната комуникация, провокират интелектуалната активност, трансформират социалната идентичност на деятелите в университетското общество. [1] Студентите биват насърчавани да поемат активна роля в качеството си на субекти в учебно-възпитателния процес. Формират се индивидуално психологическите качества готовност за действие, ангажираност, отговорност. Същевременно новите умения за учене чрез активно участие на студентите подпомагат справянето с хиперинформацията, усъвършенстват търсещата емоционално-логическа рефлексия, под-

помагат самоанализа и необходимото метапознание. Ключовите умения за решаване на проблеми с практическа насоченост ориентират интелектуалното любопитство към логическите операции концентриране и разпределяне на вниманието, наблюдаване, обследване, анализиране, отсяване на термини и дефиниции, тълкуване, визуализиране, обобщаване, понятийно осъзнаване, асоцииране, систематизиране, аргументиране и пр. [6] Обикновено чрез дискусионно обсъждане се преработва словесна информация, постъпваща от разнообразни източници, традиционни и модерни (учебници, помагала, студии, монографии, сборници, периодика, енциклопедии, справочници, речници, интернет ресурси и т.н.). Образователните нагласи и очаквания на новите студенти се съсредоточават върху дидактически методи: събеседване, изложение, дискутиране, проучване, решаване на проблеми и казуси, конкретни практически активности и пр.

Реалният педагогически процес призовава и засилва интелектуалната любознателност на обучаемите, подхранва творчески способности, критично, латерално и креативно мислене, самостоятелност, инициативност, изобретателност. През последното десетилетие се очертават тенденции за конструиране на привлекателно, многомерно, качествено, конкурентно, иновативно обучение. Разгръщат се теоретико-приложни, психологически, терапевтични, специални, социални, арт аспекти на педагогическото познание, формиращи специфични педагогически способности, опитности и компетенции в съответствие с потребностите и изискванията на съвремието. [5] Днешното изграждане на ново академично знание се базира върху системно развитие на познавателната дейност и извеждането ѝ до по-висши форми на кооперииране и сътрудничество в областта на педагогическите дисциплини, стратегии, технологии и практики.

Филиалът на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий" във Враца е наследник на едно от първите педагогически училища в страната. Приоритетните днес професионални направления „Педагогика" и „Педагогика на обучението по…", както и „Теория и управление на образованието" обединяват на териториален принцип стабилна академична общност в Северозападна България. Съвременното университетско обучение в сферата на професионално-педагогическото образование съгласува актуалните образователни потреб-

ности с качеството и обема на водещите активности: преподавателска, студентска, изследователска, творческа, практическа. Редовно актуализирани и обновявани, учебните планове и програми получават по-голяма мобилност и предоставят възможности за индивидуален избор: на факултативни курсове, графици, форми на обучение, изяви. Педагогическите подходи, инструменти, форми и методи на взаимодействие и обучение съответстват на основополагащи и нови професионално-практически компетенции. От своя страна етапите на теоретичната подготовка също биват своевременно преобразувани и координирани. Междувременно вътрешноуниверситетската система за качество отчита периодично както динамиката на студентското мнение, така и отзива на работодателите.

Като завършен модел на ефективни възпитателни и социални взаимодействия, университетската структура подпомага стимулирането на диференцирана самостоятелна активност и кооперирането в групи/екипи по интереси, способности, равнище на подготовка, индивидуални темпове на усвояване и пр. Възможността за самостоятелно планиране на обучението осигурява правото на личен избор при съставяне на индивидуална образователна програма. При богатия обмен на научна информация обучаемите споделят знание и генерират идеи, сътрудничат и взаимодействат в образователната среда на курса и на Филиала като цяло. Изградените преносими умения осигуряват взаиморазбиране и съвместни действия в различни ситуации на педагогическото общуване и познание, по време на лекции, семинарни упражнения, извънаудиторна заетост, неформални и информални квалификации.

Важен фактор за пораждане на интензивен напредък в съвременните образователни реалности е студентското участие и принос в научни събития, теоретико-изследователски, емпирични, художественотворчески дейности. Все по-широко се прилагат активните методи на обучение, чиято продуктивност намира израз в реализацията на теоретичните познания чрез разработване на оригинални продукти: мултимедийни презентации, научни доклади, академични есета, реферати, психолого-педагогически експерименти, дипломни работи и др. От гледището на студента придобитите знания и усъвършенстваните заложби и таланти се трансформират в продуктивен, об-

ществено значим интелектуален опит. Самостоятелната образователна и житейска траектория на младата личност все по-целенасочено се фокусира върху знаковите процеси учене, изпробване, усвояване, практикуване, или живо познание за човека и света.

Студентът в живота на образователната институция. Ангажираното участие в модерната академична среда обединява нова студентска общност и нови учащи, които напредват чрез сътрудничество, диалогично взаимодействие и успешна комуникация в стремеж към високи постижения и професионално включване. По принцип планирането на бъдещето се свързва с трайни нагласи за учене и цялостно усъвършенстване, осъзнаване смисъла на развитието, търсене на значителна промяна. Отстоявайки собствена индивидуалност с уникален познавателен стил на взаимодействие с другите, днешният студент се утвърждава като активно действаща фигура в системата на висшето образование. Съзнанието за принадлежност и социална идентичност на индивида в университетската общност се подчинява на идеите за духовно-нравственото развитие и индивидуалния напредък. Янкулова акцентира върху ролята на психологическите характеристики на учащите като: изследователско търсене, креативност, гъвкаво, критично, нестандартно разсъждаване се увеличава желанието за самоутвърждаване, себеизява, постижения и признание. [10] Личностната динамика се изпълва с качества като емоционална съпричастност, емпатия, отговорност, висока самооценка, организираност, самоувереност, решителност, инициативност, мотивираност, креативност, усещане за собствена мисия в сферата на съвременния образователно-възпитателен процес.

Хехт разглежда образованието като цялостна система и отбелязва необходимостта бъдещият педагогически специалист да преработва и използва системно научна информация, да я осъзнава, усвоява и семантизира в теоретичен и приложен аспект. През погледа на студентите „линейното учене, запомнянето на верния и грешния отговор" [9: 110] отдавна са недопустими и несериозни. Стратегическото трансформиране на научни знанията в компетентност повишава значително ефективността на сегашната академична ерудиция. Като резултат постигнатата висока степен на научна култура и осведо-

меност подтиква студентската изследователска и публикационна дейност. При нормална осигуреност и достъп до специализирани информационни ресурси теоретичният анализ и синтезът на възприеманото учебно съдържание „тренират" академични способности за осмисляне, разбиране, тълкуване, интерпретиране, прилагане на образователни конструкти в конкретни ситуации. Всъщност новите когнитивни потребности категорично проблематизират логоцентризма, така че съдържанието и дефинирането на понятия в определена научна област отхвърлят декларативното терминологично назоваване в полза на конкретно лексико-семантично поле. Модернизираната професионална подготовка в рамките на образователно-квалификационните степени „бакалавър" и „магистър" визира адекватна прагматична рефлексия, творческо изпълнение на самостоятелни разработки, студентски изследователски, дискурсивни, артистични умения, поведенчески/„меки" компетенции, многостранно опознаване на професионално-практически явления, приобщаване към хуманитарни ценности. Традиционните студентски качества отзивчивост, интелектуална рефлексия, самочувствие, самоконтрол се допълват от вътрешна мотивация за самоосъществяване в желаната професия, постигане на следваща образователно-квалификационна степен, нагласи за участие в социокултурни събития и образователни форуми на информационното общество. Възникват предпоставки за израстване на младия научен потенциал – докторантите, които имат възможност да задълбочат своята концептуална дейност по отношение философията на модерното висше образование.

Разбира се, преобладава ролевото включване в конкретни активности за стимулиране на себеутвърждаващо и отстояващо/асертивно поведение, според традиционните и новите ценности на висшето образование. При непрекъснато променящо се, гъвкаво съдържание на съвременните академични дисциплини и в условията на информационна претовареност, самостоятелното учене допълва алтернативно преподаването лице в лице. В този смисъл университетското образование се децентрализира и преструктурира чрез реални техники, които обединяват академичното говорене и обучителното действие, например в неочаквани случаи, при провеждане на казуси, дискусии, дебати, в творческо изпълнение от типа постери, импровизации, етюди, драматизации др. Иновациите в академичния процес променят и двата

вида субекти като действащи лица в контекста на висшето образование днес. По време на практически и семинарни занятия, лекционни курсове и интерактивно взаимодействие учебното съдържание на действащите академични учебни планове и програми се представя съобразно тенденциите за качествено, интердисциплинарно, конкурентно европейско образование; подпомага се предстоящата педагогическа комуникация в практически условия. [4] Обучаемите биват подкрепяни, съветвани, насочвани, въодушевявани в техники за самостоятелно, нестандартно, гъвкаво, синергично мислене и преживяване на познанието. Редовно заявеното изискване за практическа насоченост в представяната научна информация подчертава смисъла на интерактивното взаимодействие преподавател – студент, обучаващ – обучаем. В резултат постигнатата ефективност разгръща ред нови черти у студентите, осигуряващи очаквания индивидуален прогрес: автономност, лична отговорност, сътрудничество с теоретици, методици и практици в конкретното висше училище и неговите базови образователни институции. Закономерно към действащите лица в контекста на днешното университетско пространство се присъединяват учителите – практически наставници/ментори в системата за професионално-практическо обучение. Тяхната квалификационно-сътрудническа дейност в реални условия партнира ползотворно на университета в педагогическото „изкуство".

Междуличностен обмен, хармонизиране стиловете на преподаване и учене, диалогично формиране на педагогически знания, умения и отношения, жизненост на образователния процес – такива са признаците на първите практически наблюдения/хоспетиране, старта на текущата практика, преддипломното обучение. В синхрон с творческото преподаване и функционирането на вътрешноуниверситетско менторство се координират познавателните процеси. [3] Умножават се техниките за извличане, подбор и ползване на информация, задълбочава се метакогнитивната дейност, осъзнава се методологията при стартиране на първите стажантски уроци, съставя се учебно студентско портфолио. Настъпва плавният преход към позицията „обучаващ", особено по време на въведените напоследък доброволчески участия, както и постъпване на изявени абсолвенти в институции, където е протекла тяхната държавна практика. Спецификата на организацията, запознаването с добри практики, атмосферата на

сътрудничество укрепват професионално-ценностните нагласи у бъдещите учители. Препоръчваните и ползвани ресурси (монографии, студии, учебници, методически ръководства, помагала, електронни източници, профилирани уебсайтове с учебна информация и др.) подпомагат осмислянето на изучаваното учебно съдържание. Често основни фактологични знания се прилагат в студентски интерактивни презентации, публикувани в уеб. [11] Електронните студентски активности и продукти предшестват по-цялостно контекстуално използване на собствената теоретична и методическа подготовка. Освен това все по-надеждни се оказват прилагането на изследователски подходи, целесъобразният подбор на теоретично съдържание, различни методически варианти, средства, тренинги, форми на академична (само)подготовка. Педагогическите взаимодействия в системата на висшето образование последователно оптимизират процесите учене и преподаване, интегрирайки наука, творчество и практика. Самоутвърждаването на студентите и интелектуалната удовлетвореност на техните професори се градят върху основата на интерактивни методи, насърчаващи споделяне, съпреживяване, самоусъвършенстване. В последно време се възобновяват традиционните за висшето училище устойчиви нагласи и мотивация за промяна и развитие през целия индивидуален жизнен път.

Заключение. Академичната подготовка на днешните студенти се опира върху европейските измерения за качество и конкурентност. Новото педагогическо познание се задълбочава в професионално-практически аспект, за да осъществява реална, значима, многопластова реформа. Постоянно се надгражда необходимата към настоящия момент образователно-квалификационна компетентност. Активизират се мотивацията и самоподготовката на учащите. Управлението и прогнозирането на образователния процес актуализира качеството на преподаването, стимулира иновативно и гъвкаво обучение. Научният потенциал на университета преосмисля класически и иновативни функции и роли на академичния преподавател – партньор, фасилитатор, модератор. При това новата студентска общност се стреми към действително повишаване на постиженията, състезателност, възприема*не на ефективно модерно мислене. Прецизират се* конструктивни, интерактивни, иновативни, холистични, хуманни подходи, методи, техники и инструменти на учене и преподаване.

Оптимизират се изграждането и преструктурирането на познавателните структури. Насоченото към знания фундаментално взаимодействие в действителността повишава актуалната значимост на социалните роли в контекста на днешното висше образование.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Генов, Ю.** Защо толкова малко успяваме. С., 2004. [**Genov, Y.** Zashto tolkova malko uspyavame. S., 2004].

2. **Гордън, Т. , Н. Бърч.** Трениране на успешни учители. С., 2013. [**Gordmn, T. , N. Bmrch.** Trenirane na uspeshni uchiteli. S., 2013].

3. **Гълъбова-Маринова, М.** Дневник на студента. В. Търново, 2015. [**Gmlmbova-Marinova, M.** Dnevnik na studenta. V. Tmrnovo, 2015].

4. Интегрален подход при работа с художествен текст за развитие на четенето и четивната грамотност. Авт. кол. В. Търново, 2017 [Integralen podkhod pri rabota s khudozhestven tekst za razvitie na cheteneto i chetivnata gramotnost. Avt. kol. V. Tmrnovo, 2017].

5. **Катански, Ч.** Основни тематики и термини на образователния и училищен мениджмънт. София, 2014. [**Katanski, Ch.** Osnovni tematiki i termini na obrazovatelniya i uchilishten menidzhmmnt. S., 2014].

6. **Колишев, Н.** Педагогическите умения на учителите: Теоретични модели. София, 2008. [Kolishev, N. Pedagogicheski umeniya na uchitelite: Teoretichni modeli. S., 2008].

7. **Петкова, И.** Подготовка и квалификация на българския учител. С., 2012. [**Petkova, I.** Podgotovka i kvalifikatsiya na bmlgarskiya uchitel. S., 2012].

8. **Попов Т.** Студентът като субект на обучението. С., 2006 [**Popov, T.** Studentmt kato subekt na obuchenieto. S., 2006].

9. **Хехт, Я.** Демократичното образование. София, 2013. [**Khekht, Y.** Demokratichnoto obrazovanie. S., 2013].

10. **Янкулова, Й.** Емоции и саморегулация на ученето. С., 2016. [**Yankulova, I.** Emotsii i samoregulatsiya na ucheneto. S., 2016].

11. http://milagalabova.beep.com, mylessonbel.weebly.com, http://mylessonbel-1.weebly.com

Гл. ас. д-р Мила Гълъбова-Маринова
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" – Филиал Враца
Катедра „Педагогика и Методика"

СПЕЦИФИКА НА ИЗОБРАЗИТЕЛНО-ТВОРЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ ПРИ РАБОТА СЪС СТУДЕНТИ

Елица Александрова

THE SPECIFICITY OF THE CREATIVE CREATIVE ACTIVITY IN WORKING WITH STUDENTS

Elitsa Alexandrova

Abstract: Fine arts education in higher education institutions is a continuous synthesis of intellectuality and creativity that occupies an important position for the creativity of students. The presence of a practical pictorial activity, with the emotional and aesthetic orientation of the discipline, requires the lecturer to thoroughly and consistently use and master the specific terminology and concepts in the creative process with students. The specificity of fine art, applied skillfully in student education, helps to build qualities such as: ingenuity, creativity, aesthetic taste. University teaching is aimed at an audience of people who deliberately chose higher education, defining their profession and fate. By developing their potential, everyone can find themselves and discover their creative path.

Key words: Fine Art, Specificity, Intellectuality, Creativity, Creativity

Изобразителното изкуство, познато още като „визуално" изкуство (от английски: *visual arts*), е художествено творческа дейност, която се явява като съставна част от човешката култура. Изобразителното изкуство е умението на твореца да споделя субективните си представи с определена аудитория посредством формите на сетивните системи. Обикновено творчеството се възприема като дарба, способност само на гении и таланти, но творческият процес присъства в човешката дейност още в най-ранно детство. Чрез изобразителното изкуство ние получаваме информация за културата на даден народ, за неговите традиции и обичаи, нрави, религия и филисофски възгледи. Включено като дисциплина, то заема своето трайно място в образователните системи. Образованието е процес, при който се овладяват определени знания, умения, навици и начини на мислене, които са необходимост при включването на човека в социалния и културния живот на съвременното общество. То е необходимо на човек да се

изгради като личност и да живее достойно. В процеса на своето обучение и възпитание ученикът усвоява базовите културни ценности и норми на обществото. За да бъде информацията достъпна за отделните възрасти, при учениците е необходимо наличието на педагогически специалист с професионална методическа подготовка, която се получава единствено в системата за висше образование с включени педагогически специалности. Постоянно натрупващият се обем от знания и практически умения в обучението по изобразително изкуство допринася за разширяването и усъвършенстването на изобразителните възможности при художественото изразяване. В дисциплините, свързани с изобразително изкуство в педагогическите специалности, се цели не само да разкрие богатата душевност на човека, но и да бъде формирана една субективна личност с обществено историческа и културна компетентност. Реализирането на художественото образование се определя от учебните програми, методологията в учебния процес и непрекъснатият синтез със съвременното изобразително изкуство. Възприемането на материала от страна на студентите зависи от тяхното ниво на знание по изобразително изкуство.

Художествената практика и съпътстващата я творческата дейност са един от факторите за развиването на творческите способности при учащите. Изобразителното изкуство участва в цялостното развитие на студента. Чрез него той оформя своя интелектуален и емоционален образ.

Бързото развитие на информационните технологии в изкуството и достигащото огромно количество информация налага непрекъснато усъвършенстване и обновяване на методите на обучение. Преподавателят винаги има водеща позиция в рамките на учебната програма по изобразително изкуство, но учебно-творческият процес може да бъде положителен само когато студентът е активен. Студентите разширяват своя мироглед, запознавайки се с исторически традиции и различни художествени техники, контактувайки със своята изобразителна и пластична компетентност. Развивайки своя потенциал, всеки може да намери себе си и да открие своя творчески път. Провокирайки техния интерес, преподавателят спомага за изграждането на креативни и целенасочено мислещи личности чрез качествено поднесена и коректно обективна визия за дадената професия. В

лекциите, свързани с изобразителното изкуство, преобладават редица понятия от естетиката и философията. Те са важна част от преподавателския актив. Чрез дефиниции и метафори, прототипи на образи, които изясняват процесите и художествените явления, поднесени с добра лексика и ясно съотнесени към конкретната тема. Учебното съдържание се определя от основни изисквания, свързани с обема и системата от знания, техническите умения на студентите и техните изразни възможности, свързани с видовете изобразителна дейност и форми на работа.Тези изисквания са взаимно обусловени и се осъществяват във всяка лекция по изобразително изкуство, включваща в себе си определени моменти от учебното съдържание. Практиката е единственият начин, за да бъде усвоено рисуването, да се овладее технологичната му специфика.

Изобразителното изкуство е свързано и с мястото и ролята на възпитателните задачи и изграждането на естетическите възприятия и представи. То спомага за развитие на мисленето, посредством което се опознават явленията от заобикалящия ни свят, съществени черти и особености на даден обект или явление. Обогатяването на визуалния опит и натрупаната информация в занятията на програмното съдържание разширява интелектуалните способности на студентите. Това спомага за анализиране и съпоставяне на външните и вътрешните особености на образите и обектите, изразени чрез цвят, форма, конструкция или движение. Изобразителната дейност е своеобразна форма на познание на реалната действителност. Тази нейна специфика дава възможност за възпроизвеждане на усвоените от тях знания и творчески решения. Това води до развитие на абстрактното мислене, въображението и фантазията, оригиналност, комбинативност при изпълнение на изобразителните задачи. Използването на проблемно ситуационния подход поставя студентите в проблемни ситуации, които активизират тяхната умствена дейност, което създава предпоставка за прояви на творческо въображение, възпитава качества като самостоятелност, инициативност и самокритичност.

Изобразителното изкуство развива въображението. В процесите на изобразяването се създават нови реални или фантазни изображения. Те могат да послужат за основа на изграждане на отделни рисунки или сюжетни композиции, като се използва репродуктивното,

конструктивното и творческото въображение. Взимането на творческо решение се извършва, когато студентите имат възможността да измислят нови образи и ситуации, които оформят изобразителни продукти посредством собствените си виждания, използвайки натрупаните образни представи. Участието на психичните мисловни процеси допринася за развитието на интелектуалните сили, емоционалната отзивчивост и творческата им активност, за изграждането на един цялостен образ за света посредством учебно-възпитателната работа по изобразително изкуство. Чрез усещанията, възприятията и мисленето се опознават и отразяват качествата на предметите и явленията, а чрез емоциите се проявява отношението на човек към даден обект. Човешките сетива, посочва Мойнова, са увековечени в картините на холандците, които създават специален тип натюрморт, наречен „пира на петте сетива". В него всеки предмет се асоциира с определена сетивна система. Ние използваме своите сетивни органи с външен метод, за да възприемем света, и с вътрешен метод, за да репрезентираме преживяванията на самите себе си (Мойнова М,1999: 17). Чрез изобразителната дейност се осъществява трайно запазване на зрителните впечатления, което води до превръщането на инстинктивното зрително възприемане в съзнателно. По този начин натрупаната и съхранена в паметта зрителна информация може да бъде използвана за решаването на редица творчески задачи. Обогатяването на зрителните възприятия се извършва чрез способността да се наблюдава. Наблюдението трябва да бъде конкретно и целенасочено. Това определя неговата устойчивост и продължителност. Наблюдателността е сложен познавателен процес, в който участие вземат зрителните усещания и възприятията, формите на мисловната дейност.

Определящо значение в психологическата структура на изобразителната дейност заемат сравненията. Чрез тях се осъществява съпоставянето на различните образни качества на предметите и явленията като: конструкция, пропорции, форма, обем, цвят, осветеност, пространствени съотношения. Според Димчев (1977), сравненията се извършват последователно в три направления:

Обектът се сравнява с други познати форми.

Сравняват се отделните елементи в самия обект.

Извършват се сравнения между изображението и зрителния образ.

Друга особеност на изобразителната дейност е отделянето на визуални качества на предметите чрез абстрахиране на други. Така например в графичната рисунка се маха цветът на предмета и се подчертават линията и светлосянката. Декоративните зрителни задачи изискват абстрахиране от перспективата, пространството и светлосянката.

Обект за изразяване в изобразителната дейност на студентите са линиите, формата, големината, пропорционалните съотношения, осветеността, цветът и положението на предметите в пространството. Твърди се ,че изобразителните елементи: цвят, форма, линии, петна и др. имат по-голяма емоционално изразителна сила, когато са белег на един предмет. Създаването на нови творчески образи е доста сложна задача, за чието постигане е нужно въображение. За основа на въображението служат възприятията и представите. Въображението в творческия изобразителен процес е толкова необходимо, колкото и изобразяването на реалната действителност. Например: при възприемането на произведения на изобразителното изкуство, се наблюдава активност на въображението. Емоционално-естетическите преживявания се проявяват и при непосредственото общуване с произведенията на изобразителните изкуства. По този начин студентите развиват своето визуално мислене, обогатяват своите познания, което разширява и кръга от възпитателни задачи. От особено важно значение при тези уроци е търсенето на индивидуални решения при студентите, изразяващи впечатлението си от разглежданите творби. Провокирането от страна на преподавателя чрез дискусии от различни индивидуални становища води до мотивиране на критични мнения, свързани с естетически проблеми и художествени решения. Възприемането и общуването с произведенията на изобразителните изкуства изисква висока интелектуална подготовка и проява на силна емоционална чувствителност от страна на студентите. Имайки предвид спецификата на съответните педагогически специалности, техния опит, познания и разбиране води до необходимост педагогът да селектира подбора на произведенията на изобразителните изкуства. Същевременно той е длъжен постепенно да насочва студентите

към стойностните ценности в изкуството, към художествено-естетическата, познавателната и нравствената стойност на разглежданите произведения. Богатата гама от колоритни съчетания чрез цветовете в произведенията на изобразителните изкуства предизвикват сложни емоционални състояния. Всеки цвят има определено въздействие: червен – активен, енергичен, възбуждащ; жълт – весел, привлекателен, ободряващ; оранжев – жизнерадостен, пламенен. Подобен е смисълът при определянето на линиите при общуване на студентите с произведенията на изобразителните изкуства: спокойна,несигурна, уверена, нервна. Запознаването с психофизиологическите въздействия при изобразяване на елементите цвят, форма, линия и петно на художествения образ, оказва въздействие върху тяхната емоционално-изразителна сила.

В учебно-познавателния процес по изобразително изкуство е характерно, че успоредно с утвърдените методи и похвати се прилагат и други, специфични, които спомагат за реализирането на образователните и творчески цели и задачи. Със своята емоционално естетическа насоченост практическата изобразителна дейност изисква от преподавателя формиране на умения за навременно и ефективно приложение.

В методиката на обучение по изобразително изкуство, чрез използването на определени методи и похвати, се овладяват определени знания, предоставя се възможност за проява на индивидуални изобразителни умения, способности, провокира се творческата дейност на студентите.

Методите могат да се разглеждат като:

– общи методи на познанието – анализ и синтез, индукция и дедукция;

– учебни методи – беседа, лекция, семинар, наблюдение и др.;

– специфични методи – според особеностите на изучаваната специалност;

– според начина на прилагане – нагледни, словесни и практически;

– методи за организиране и осъществяване на учебно-познавателните процеси;

– методи за стимулиране и мотивация, за контрол и оценка на учебно-познавателната дейност.

– игрови методи

– интерактивни методи

Освен обучаваща роля, методите и похватите на обучението по изобразително изкуство имат развиваща и формираща функция за студента.

Похватите, използвани в обучението по изобразително изкуство, са: обяснение, указание, съвет, корекция, конферанс. Обясненията, указанията и съветите са неделима част от уроците по рисуване. За преподавателя те са част от ежедневното общуване със студентите, включващи взаимно уважение, умения, точност и находчивост.

При провеждането на конферанс обоснованата одобрителна оценка е важна за студентите. Тя внася позитивност и удовлетворение при качественото изпълнение на поставената изобразителна задача, повишава самочувствието им, стимулира тяхната изобразително творческа дейност. Конферансът предоставя възможност да се коментират и коригират допуснатите от тях неточности, да анализират и оценят своите творби, по конкретни критерии и показатели. Дидактическите принципи, използвани в изобразителното изкуство, това са:

– Принцип за нагледност – съответства на натурното рисуване или още може да бъде конкретизиран като принцип на визуалната убедителност.

– Принцип за научност – преподават се строго научни знания, факти, идеи. Характерни особености на този дидактически принцип, приложен към обучението по изобразително изкуство, са поливалентност, многостранност, интердисциплинарност.

– Принцип за целенасоченост – визира аудиторията. Тъй като преподавателят е повече професионален наставник и по-малко възпитател, неговата цел е да мотивира убедително аудиторията.

– Принцип за съзнателност и активност. Равнищата на познавателна активност се определят като репродуктивно и творческо. Първото е съсредоточено върху натурното рисуване, а второто – върху креативното мислене и експерименталното творчество.

– Принцип за достъпност – предполага съобразяване с равнището на реалните възможности на студентите.

– Принцип за индивидуалност на подхода – акцентира върху работата на преподавателя, неговото отговорно отношение към бъдещите творци.

– Принцип за трайно овладяване на знанията и уменията- близък до принципа на системност и последователност.

– Принцип на свързаност – особеностите, свързани с теорията и практиката при обучението по изобразително изкуство.

– Принцип за баланс между изобразителна грамотност и изразителност – тази формулировка визира непременното постигане на резултат, което обединява учебното и авторско художествено творчество

Принципът на художествена убедителност – визира стремеж към постигане на качества като естетически вкус, усет, интуиция, познаване и разбиране на художествените и стилистични особености, на специфичния „език на изкуството". Налице е и стремеж към интерпретация на учебно-творческите задачи с търсене на личен почерк и адекватна стилистика.

За формиране на самостоятелни творчески възгледи голямо значение има развитието на естетиката при учащите. Водеща роля има преподавателят в този учебен процес, както и интерактивното обучение по изобразително изкуство. За тази цел е нужно използването на различни материали и техники.

В изобразителното изкуство се използват два вида техники: чисти и смесени. Използването на смесени техники в обучението по изобразително изкуство се налага по различни причини. Смесените техники позволяват по-разнообразна изобразителна възможност и творческа свобода. Те оказват влияние върху развитието на мисленето и въображението, създават условия за мотивация за работа и притежават образователен и развиващ ефект. Необходимостта от тяхното прилагане в обучението по изобразително изкуство дава възможност за разширяване на техническия изобразителен език. Използването на нетрадиционни изобразителни техники спомага за активизиране на творческата и колективната дейност на студентите. Употребата им предполага добра възможност те да бъдат използвани за преодоляване на традиционното обучение в училище, отличаващо се със строго формулирани задачи, традиционно образователни материали и регламентиран формат.

Търсенето на нетрадиционни творчески решения и прилагането на алтернативни техники в обучението по изобразително изкуство спомага за подобряване ефективността и качеството на учебния процес. Ленд арт е изкуство, което се създава сред природата и от природни материали, имащо за цел да промени не света около нас, а нашите

възгледи в положителен аспект. Заниманията с този вид изкуство могат да бъдат пренесени и обратно – от природата в ателието. Предимствата на ленд арт са, че развива умение да се работи с всякакви материали, което от своя страна развива креативното мислене чрез усещанията при допира с естествени материали.Този вид творчество е достъпно за всяка възраст. Прилагайки тази игра по време на разходка, развива мисленето, творческите способности и естетически вкус.

Изобразителното изкуство развива конструктивното, комбинативното и вариантно мислене чрез различните видове дейности, като моделиране, конструиране, апликиране и комбиниране на различни материали.

Изобразителната дейност е тясно свързано с останалите процеси на развитие на личността.Чрез всяко изобразително познание трябва да се осъществява творчески резултат. Изобразителното изкуство е средство за изграждане на професионални умения и качества като художествен вкус, креативност, находчивост, умение да се композира. Прилагането на изобразителни умения и техники по рисуване, моделиране, апликиране и работа с природни материали води до изразяването на естетическо отношение на студентите към изобразяваните обекти. В своите рисунки, апликации и пластики те се научават да подбират изразните средства при изграждане на собствените си творби. Естетическите чувства възникват при среща с красивото и грозното, трагичното или комичното. Подходящото адаптиране и включването на студентите в своеобразни изобразителни занимания, свързани с изобразителното изкуството, стимулирайки тяхната креативност, възражда интереса и повишава функционалността за творческа активност.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Дамянов, В.** Материали и техники в изобразителната практика. С., 2003. [**Damyanov, B.** Materiali i tehniki v izobrazitelnata praktika. S., 2003].

2. **Десев, Л.** Психология на учебния процес. С., 1993. [**Desev, L.** Psihologiya na uchebniya protses. S., 1993].

3. **Дейков, Я.** Автореферат „Изобразителното изкуство като академична дисциплина в учебната програма на бъдещите архитекти и урбанисти”.

Шумен: Унив. изд. „Епископ Константин Преславски”, 10.04.2014 г. [**Deykov, Ya.** Avtoreferat „Izobrazitelnoto izkustvo kato akademichna distsiplina v uchebnata programa na badeshtite arhitekti i urbanisti”. Shumen: Univ. izd. „Episkop Konstantin Preslavski”, 10.04.2014 g].

4. **Димчев, В.** Развитие на художествено изобразителната дейност. С.: Н.П., 1977. [**Dimchev, V.** Razvitie na hudozhestveno izobrazitelnata deynost. S.: N.P., 1977].

5. **Димчев, В.** Изобразително изкуство – Методика. С.: Просвета, 1993. [**Dimchev, V.** Izobrazitelno izkustvo – Metodika. S.: Prosveta, 1993].

6. **Дончева, Н.** Ленд арт – Приближаване към природата чрез изкуство съвременни предизвикателсво пред учителската професия 24-25 ноември. Есенен научнообразователен форум 201 SU-DIUU, 2012. [**Doncheva, N.** Lend art – Priblizhavane kam prirodata chrez izkustvo savremenni predizvikatelstva pred uchitelskata profesiya 24–25 noemvri II Esenen nauchnoobrazovatelen forum 2012SU-DIUU, 2012].

7. **Занков, О.** Методи на преподаване на изобразителното изкусто. С., 2005. [**Zankov, O.** Metodi na prepodavane na izobrazitelnoto izkustvo. S., 2005].

8. **Мирчева, Р.** Методически аспекти на обучението по рисуване във висшите учебни заведения по изобразително изкуство. ИК „Гутенбенг”, 2014. [**Mircheva, R.** Metodicheski aspekti na obuchenieto po risuvane i zhivopis vav visshite uchebni zavedeniya po izobrazitelno izkustvo. IK „Gutenberg”, 2014].

9. **Мойнова, М.** Еволюция на детската рисунка. Велико Търново: ПИК, 1999, с. 17. [**Moynova, M.** Evolyutsiya na detskata risunka. Veliko Tarnovo: PIK, 1999, s.17.

10. **Папазов, Вл.** Изкуството. Методически постановки. Шумен, 2010. [**Papazov, Bl.** Izkustvoto. Metodicheski postanovki, Shumen, 2010].

11. **Пановски, Ервин.** Смисъл и значение в изобразителното изкуство. София, 1986. [**Panovski, Ervin.** Smisal i znachenie v izobrazitelnoto izkustvo. Sofiya, 1986].

Ас. Елица Александрова
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”– Филиал Враца
Катедра „Педагогика и Методика”

ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТИТЕ – БЪДЕЩИ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА КРИТИЧНО ОЦЕНЯВАНЕ И ИЗБОР НА УЧЕБЕН КОМПЛЕКС ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Лариса Грунчева

DEVELOPING TRAINEE TEACHER'S COMPETENCY FOR CRITICAL EVALUATION AND SELECTION OF A COURSE BOOK IN EFL FOR KINDERGARTEN LEARNERS

Larissa Gruncheva

Abstract: The paper presents ideas concerning the formation of future teachers' competency for critical evaluation and selection of suitable course book in English as a foreign language for preschoolers as an important part of the professional training of undergraduates in the Pre-school Pedagogy and Foreign Language degree course at Vratsa Branch of St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo.

Key words: teacher professional competency, courses / course books in EFL for preschool learners, principles of early childhood language teaching

Професионалният стандарт и професионалната компетентност

България бе сред малкото европейски страни, в които доскоро се работеше по въвеждането на единна рамка или стандарт за необходимите знания, умения и компетентности на учителите. Наредба № 12 от 01.09.2016 г. определя държавният образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование. Идеята да се прилагат рамки и стандарти за професии като учителската, които изискват интелектуален труд, емоционална и морално-етична ангажираност, има своите критици и поддръжници. Последните посочват наличието на професионални стандарти за педагогическа квалификация като ключов фактор за издигане престижа и утвърждаване на висок обществен

статут на професията „учител“. Схващането, че преподавателският труд е нелека работа и предполага сериозна подготовка на кадрите, намира все повече подкрепа в обществото и управляващите, а качествената подготовка на педагогическите кадри се разглежда като основна предпоставка за подобряване на предучилищното и училищното образование в страната. Затова, осъзнавайки значимостта на наличието на професионални стандарти, през 2016 г. в България се въведе държавният образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

Професионалните стандарти са опит да се измери професионалната компетентност, която е сложно понятие, обект на многобройни дебати. Според Димитрова-Гюзелева (2007, с. 37) компетентността се свързва със способността на индивида да действа адекватно в професионална среда, като демонстрира поведение, съответстващо на очакванията. При оценяването на професионалната подготовка на педагози, базиращо се на стандарти, последните могат да се разглеждат като пресечна точка между обучението и практиката, където критериите за качество на работа на стажантите и дипломираните учители са еднакви, но се различават в степента на съвършенство, с която се изпълняват в резултат от различия в натрупания опит (Димитрова-Гюзелева, 2007, с. 26).

През 2012 г. правителството на Република България приема Национална квалификационна рамка на България (НКР), която е съвместима с Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). Приетата Национална квалификационна рамка 6-то ниво, подниво 6Б, съответства на образователно-квалификационна степен „бакалавър”. Съдържанието включва знания (теоретични и/или фактологически), умения (познавателни и практически) и компетентности (лични и професионални). Компетентностите са структурирани в 4 подгрупи:

- самостоятелност и отговорност,
- компетентности за учене,
- комуникативни и социални компетентности,
- професионални компетентности.

Към последната подгрупа спадат следните:

• събира, класифицира, оценява и интерпретира данни от областта с цел решаване на конкретни задачи;

• прилага придобитите знания и умения в нови или непознати условия;

• проявява способност да анализира в по-широк или интердисциплинарен контекст;

• използва нови стратегически подходи; формира и изразява собствено мнение по проблеми от обществен и етичен характер, възникващи в процеса на работата.

В контекста на ЕКР „компетентност“ означава доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие.

В България дипломирането на учители и даването на учителска правоспособност се извършва от съответната образователна институция в съответствие с определени изисквания, заложени в нормативните документи на образователното министерство. В квалифициращите педагогически програми се проверяват, както е навсякъде по света, теоретичните знания и практически умения на студентите – педагози. У нас теоретичните компоненти на програмите се проверяват и оценяват чрез текущи изпити (писмени и устни) по различните учебни дисциплини и финални (държавни) изпити. Практическите аспекти на обучението се оценяват текущо от методик в университета и от базов учител, които наблюдават планираните и проведени от стажанта занятия. В много образователни институции (сред които и нашата) от бъдещите педагози се очаква да представят с цел попълното и обективно оценяване на практическата им подготовка, портфолио от различни документи, онагледяващи положените от тях усилия по планиране, подготовка и изпълнение на образователни ситуации и/или уроци, анализи на наблюдавани занятия, самооценка на проведени ситуации, анализи на статии и др. публикации по теми, които свързват педагогическата теория с практиката на преподаване.

В този насока учебната дисциплина Методика на обучението по английски език в детската градина е от първостепенно значение в професионалната подготовка на бъдещите детски учители по английски език в детската градина. Тя е със статут на задължителна и се

изучава в шести семестър под формата на лекции и упражнения от студентите от специалност Предучилищна педагогика и чужд език. Тя е част от цикъла учебни дисциплини, които формират чуждоезиковата подготовка на детските учители и ги подготвя за работа в сферата на ранното чуждоезиково обучение, което е свързващо звено между предучилищната педагогика и чуждоезиковото обучение.

Професионална компетентност на учителя по чужд език. Модели за постигане на педагогически професионализъм

Какво представлява обучението на учителя по чужд език, е въпрос, който няма еднозначен отговор. Мнозина автори, изследователи на темата, подчертават социалните измерения на въпроса, културно-образователните традиции и редица други аспекти. Докато традиционните идеи разглеждат учителя по чужд език като някой, който прилага теорията в практиката, то по-новите схващания разглеждат обучението му като процес на теоретизиране на практиката. На педагога се гледа не като на потребител на теория, а като на добър специалист, създаващ теория. Ако приемем тази идея за водеща, то тогава според Freeman основна функция на обучението на учителя по чужд език е развитието на рефлексивни умения (умения за критично осмисляне) и запознаване с професионалния дискурс и лексиката, с които да опише своя опит. В светлината на тези две функции, изучаването на методиката е от съществено значение. От стажанта учител се очаква не просто да прилага познатите му методики и тенденции в чуждоезиковото обучение, а да го прави творчески и критично.

Демонстрирането на разбиране на теории и изследвания от настоящето и миналото в областта на усвояването на езици, които се прилагат обучението по английски език, познаване на методите на чуждоезиково обучение в исторически план, на обществено-образователни политики и съвременните практики в областта на обучението по английски език като чужд, са съществен компонент и от стандартите на TESOL (най-голямата професионална организация на учителите по английски език като чужд).

Професионалната компетентност на учителя по чужд език съдържа по-общи и универсални педагогически компоненти на педаго-

гически професионализм, напр. компетентност в планирането (на урок/серия от уроци и използването на учебни материали) и осъществяването на учебна и контролно-оценъчна дейност, компетентност в педагогическата и управленска дейност, както и такива, които се свързват с компетентността по преподавания предмет (чужд език). Основната специфична функция на учителя по чужд език е да развие комуникативната компетентност на чуждия език у обучаемите. Наред с това той възпитава у тях морално-етични ценности, нагласи и разбирания, които са предпоставка за изграждането им като пълноценни граждани на Европа.

Професионалната подготовка на учителя по чужд език е дълъг, сложен и многоаспектен по своята същност процес, който е насочен към усвояването на теоретични знания от страна на студентите в съчетание с изграждането на система от ценности и нагласи и развиването на практически умения (общопедагогически и специализирани такива – чуждоезикови), съвкупността от които определя професионалната компетентност на бъдещия педагог. (Димитрова-Гюзелева, 2007, с. 60). Научно-методическите компетенции на бъдещите учители полагат основите на професионалната компетентност, която за да получи завършеност, трябва да получи проявление в адекватно поведение в условията на реалната класна стая.

В книгата „Професионална подготовка на учителя по чужд език“ Светлана Димитрова-Гюзелева изтъква, че в исторически план са се оформили три модела за постигане на педагогически професионализъм, които надграждат над различните теории за чуждоезиково обучение: бихейвиористичният, занаятчийският и рефлексивният модел. Базираното на стандарти професионално образование се свързва с бихейвиористичните представи за професионално израстване и със занаятчийския модел за усвояване на професионални знания по ръководството на опитен наставник.

Бихейвиористичният модел на професионална подготовка се базира на идеята, че съществува метод за оптимално усвояване на езика. Студентът педагог овладява репертоар от техники и методи на преподаване, които успешно прилага в своята практика и които чрез многократно упражняване успешно е овладявал до степен на автоматизиране.

Занаятчийският модел се основава на схващането, че за успешно провеждане на чуждоезиково обучение е от решаващо значение вещата рутина, с която опитният практик адаптира своите знания и умения към реалните условия на класната стая и нуждите на своите обучавани, а не толкова следването на методическата теория. При този модел връзката стажант – наставник е особено засилена: стажантът приема професионалния опит и мъдрост на своя наставник.

Най-съвременният от тези модели е рефлексивният модел, който се основава на виждането, че стажант-учителят не бива да заучава готови модели на работа, а чрез непрестанно анализиране и критично осмисляне сам да открие своята професионална идентичност. Така чрез автономно развитие процесът на обучение остава с отворен край и може да продължи през целия професионален път на учителя, адаптирайки се към динамиката и новостите в професията.

Рефлективни умения за самоанализ и самооценяване, обучение по критично оценяване, създаване и практическо приложение на учебни материали и ресурси и др. са умения, определени като важни в единния професионален профил на образованието, което трябва да получи учителят по чужд език в обединена Европа - Европейски профил за образованието на учителя по чужд език (Kelly and Grenfell, 2004). Документът покрива аспекти на първоначалната и последващата квалификация на педагогическите кадри. Профилът препоръчва какво е добре да има в една програма за обучение на учители по чужд език (т.е. съдържанието), без да посочва как (т.е. методите, начините) да се постигане търсената професионалната компетентност. Компонентите в него имат препоръчителен, а не задължителен характер.

Референтната рамка на профила обхваща:

– структура (засягаща учебните програми за обучение на учители по чужд език),

– знания и разбирания,

– стратегии и умения,

– ценности.

В компонент Знания и разбирания на първо място е изведено обучение по методика на чуждоезиковото обучение и предаване на знания за съвременните методи и практически техники за развиване

на комуникативни умения. Следва обучение за развитието на критичен изследователски подход към преподаването и ученето и др. Компонент Стратегии и умения обхваща обучение за развиване на рефлективни умения за самоанализ и самооценяване, обучение за начините за адаптиране на методическите подходи към образователния контекст и индивидуалните потребности на обучаваните, обучение по **критично оценяване, създаване и практическо приложение на учебни материали и ресурси и др.**

В българския стандарт – Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, чл. 42, ал. 2 определя необходимите компетентности като съвкупност от знания, умения и отношения за всеки вид педагогически специалист, като компетентностите за учителите са разписани в Приложение № 2. В него педагогическата компетентност на учителя е представена като знания, умения и отношения за:

1. планиране на урок или на педагогическа ситуация;
2. организиране и ръководене на образователния процес;
3. оценяване на напредъка на децата/учениците;
4. управление на процесите в отделни групи или паралелки от класове.

В 2. Организиране и ръководене на учебния процес се включват 11 подточки. Втората от тях гласи: „Познава възможностите и умее да подбира и прилага ефективни, иновативни методи и **използва подходящи средства и материали** (в т.ч. **учебници, учебни помагала**, **познавателни книжки, учебни и дидактически материали и други източници на информация, включително създадени от самия него**) за самоподготовката и при реализиране на възпитателната дейност.“

При провеждането на проект „Проучване на научно-методическите компетенции в професионалната подготовка на студентите по Педагогика на обучението по роден език и Методика на обучението по английски език в детската градина“ по договори с „Фонд научни изследвания” на ВТУ (по Наредба № 9 на МОН), извършен през 2015 г., бяха проучени научно-методическите компетенции в професионалната подготовка на студентите по методика на обуче-

нието по английски език в детската градина. Апробирани бях 12 студенти от 3-ти курс, специалност "Предучилищна педагогика и чужд език" от ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" – Филиал Враца, като бяха изследвани именно онези научно-методически компетенции, които се очертават като значими в различни стандарти като австралийските стандартите, стандартите на TESOL. Резултатите сочат, че голям процент от студентите демонстрират разбиране на теории и изследвания от настоящето и миналото в областта на усвояването на езици, които се прилагат в обучението по английски език, и познават методите на чуждоезиково обучение в исторически план.

Относно познаването на обществено-образователни политики, нормативна база и съвременните практики в областта на обучението по английски език като чужд, малко над половината (58%) от студентите, които бяха обект на изследването, показват познаване на стандарт „Входно-изходно равнище на учебен предмет чужд език" и безпогрешно посочват компонентите, от които се състои моделът на комуникативна компетентност, възприет при разработването на стандарта.

Що се отнася до процесите на планиране на учебния процес по английски език в детската градина, 99% от студентите не могат да определят факторите, които се вземат предвид при планирането. Също така огромна част (95%) се затрудняват при избора на учебна система и не могат да посочат кои компоненти от съдържанието на помагалата трябва да обърнат внимание.

Горепосочените данни сочат необходимостта от по-засилена подготовка на студентите относно развиване на умения за планиране на учебния процес по английски език в детската градина, където не съществуват държавни образователни изисквания (ДОИ) и процесът на планиране, подбор на ученото съдържание и избор на подходяща учебна система е изцяло отговорност на учителя по ранно чуждоезиково обучение.

Учебният комплекс и Методиката на чуждоезиковото обучение

Учебният комплекс, който е основно средство на обучение по чужд език в България, представлява многокомпонентно дидактико-методическо средство. Той включва учебни помагала (книга на уче-

ника, работна тетрадка) за обучаваните, учебно-методически пособия за обучаващия (книга за учителя, звуково пособие) и нерядко допълнителни учебни материали като флашкарти, постери и др. В настоящата разработка приемам, че учебният комплекс е част от учебната система. Учебната система по чужд език представлява набор от учебни помагала, които представят една учебна програма (разработена в урочни единици), обхващаща определено количество еиков материал. (Рангелов, 2002, с. 98). Така една учебната система може да се състои от няколко степени (нива), за всяко от които има разработен учебен комплекс, т.е. учебната система обединява няколко взаимосвързани и надграждащи се комплекса, водещи до определено ниво на владеене на език или до завършване на определена образователна степен (от образователната система), разработени върху единна теоретична основа. (Стефанова, 2007, с. 21).

Теоретичният анализ и критиката на учебния комплекс/система е сравнително нов проблем в сферата на методиката на чуждоезиковото обучение, водещ началото си от 80-те години на XX век, който днес се е превърнал в неотменна част от научните изследвания в областта на чуждоезиковото обучение. Цялостна и завършена теория на учебния комплекс обаче все още не съществува, тъй като такава може да има в рамките на общоприета теория за чуждоезиковото обучение, каквато липсва. Теорията и практиката на чуждоезиковото обучение са непрекъснато развиващи се и променящи се среди, което обуславя появата на нови поколения учебни системи/комплекси.

През периода 1985 – 1993 година изучаването на западноевропейски език в българската образователна система започва в пети клас, а обучението се провежда само по един учебник, което е причина анализът и критичното разглеждане на учебния комплекс да не предизвиква сериозен научен интерес. Днес, когато се наблюдава широко предлагане на многобройни учебни комплекси/системи за чуждоезиково обучение и учителят може свободно да избира кои от тях да използва в своята практика, възниква необходимостта от преценяване на качеството и пригодността на учебния комплекс за постигане на определени образователни цели и задачи в разнообразни учебни условия. Онези учители по чужд език, в чието методическо обучение не са били застъпени въпросите за критичния анализ и оценяване на

учебни комплекси и/или други учебни материали, се оказват недостатъчно подготвени за тази своя роля. Това налага необходимостта от промяна в подготовката и квалификацията на учителя по чужд език, която да го снабди с необходимия инструментариум за лична преценка и избор на учебен комплекс, както и да му помогне да осъзнае по-ясно своята роля на „съавтор“ като необходимо предпоставящо условие за ефективно прилагане на учебния комплекс в реалните учебни условия (Стефанова, 2007, с. 11).

Учебният комплекс е основен фактор, който влияе върху обучението и резултатите от него, върху планиранто и организацията на учебния процес. Според Стефанова той е свързващо звено между дидактико-методическата концепция (възприета в нормативните документи, като учебен план, ДОИ, учебна програма), учебната ситуация и обучаваните. Тази роля на посредник поставя учебния комплекс и въпроса за компетентността на учителя да проявява критичен анализ, оценяване и избор на учебен комплекс за обучение по английски език като чужд в тясна връзка с познаването на необходимите нормативни документи, от една страна, и от друга – от доброто познаване на традициите и новостите в методиката на чуждоезиковото обучение. Стефанова посочва, че проведено проучване сред български учители по чужд език показва, че значителен брой български учители подценяват ролята на нормативните документи на национално (като ДОИ, учебни програми) и европейско ниво за осъществяване на образователна политика в нашата страна (Стефанова, 2007 с. 89). Това означава, че избираните от тях учебни комплекси не отговарят на изискванията на учебната документация. Същата авторка посочва, че на учителите липсва „критическо“ съзнание, което може да се определи като следствие от недостатъчното внимание, което се отделя в методиката на чуждоезиковото обучение на научния анализ и критическата оценка на учебните материали. Наред с това се установява, че част от обучаващите са неподготвени да адаптират и допълват учебните комплекси съобразно конкретните потребности на обучаваните. Подобни негативни тенденции налагат през последното десетилетие нуждата от ново отношение към предварителната методическа подготовка на студентите – бъдещи педагози и включването на подобни въпроси в лекционните курсове и семинарните упражнения по Методика.

Ролята на учебния комплекс в обучението по чужд език в предучилищна възраст

В контекста на чуждоезиковото обучение в предучилищна възраст трябва да подчертаем, че тъй като то не е подчинено на ДОИ, то процесът на планиране, подбор на учебното съдържание и избор на подходящи учебни материали е изцяло отговорност на учителя-специалист по ранно чуждоезиково обучение. Характерно за чуждоезиковото обучение през дописмения период е, че то може да се провежда в отсъствие на учебен комплекс. В голям процент от детските градини в България обучението по чужд език се провежда именно така. Основен аргумент за това е високата цена на учебните комплекси, както и фактът, че в този период обучението по чужд език има предимно занимателен характер. Такъв подход е икономически изгоден за детето и неговите родителите, но е времеизискващ и натоварващ за учителя. Той би представлявал трудност за начинаещия учител, който няма богат професионален опит в изработването и прилагането на собствена програма, в подбора на учебното съдържание и създаването на собствени ресурси за обучение.

Сред чуждите езици в детската градина най-популярен е английският. Учебната дейност е подчинена на игровия подход, тъй като играта в предучилищния период има водещо значение за развитието на детето. Играта дава поле за изява на всички деца, мотивира ги и помага на учителя да създаде жизнерадостна и непринудена атмосфера, в която обучението се води предимно на чужд език, интегрирайки различни дейности като пеене, рисуване, танци, моделиране, спорт и др. Изучаването на английски език се осъществява в рамките на устната реч, като акцент се поставя върху комуникативната страна на обучението. Развиват се езиковите умения слушане и говорене. В детската градина може да се постави началото на овладяването на английския език като система и като речева дейност. Ефективността на обучението зависи от умението, майсторството и творчеството на учителя да поднесе материала по интересен и увлекателен начин съобразно възрастовите характеристики и интереси на малките обучаеми.

Обучението по чужд език в детската градина има важно значение за социалното и познавателното развитие на детето. Вторият

език допринася за по-бързото развитие на познавателните способности, тъй като двата езика дават възможност за разширяване на детските социални контакти. Децата от предучилищна възраст влизат в контакт с повече от един език благодарение на различните източници на информация, които оказват влияние по един несистематичен начин. Според Витанова овладяването на чуждия език в детската градина в общи линии повтаря работата по овладяването на общите свойства на речта:

– работа върху запознаване с думата;

– работа върху запознаване с изречението;

– семантичен анализ на думите;

– включване на елементи от овладяването на чужд език в рамките на подготовката за огрaмотяване, т.е. запознаване с елементи на буквите и сравняване на буквите от два езика чрез използване на близки за децата наименования на предмети.

Цел на обучението по английски език в детската градина е чрез формите на общуване децата да получат умения и навици (макар и елементарни) за комуникиране на английски език и да се постави началото на тяхната комуникативна компетентност на английски език. В процеса на осъществяване на тези специфични цели се реализират по-общи такива, а именно:

– да се събуди детското любопитство и интерес към изучаването на чужди езици като средство за между- и мултикултурно общуване;

– да се създаде положителна мотивация за опознаване на други култури и ценности;

– да се стимулира трудолюбието и положителната нагласа към учебния труд;

– да даде на детето допълнителна възможност за ориентиране в света;

– да допринесе за цялостното развитие на детската личност чрез разгръщане на нейните емоционални, творчески, социални, умствени и езикови възможности. (Стефанова, 2007, с. 96)

Целите на чуждоезиковото обучение трябва да се постигнат чрез такава система, която дава възможността на детето да развива своята устна реч, да овладее значението на думите, да може да изразява своите мисли на чужд език свързано и граматически правил-

но, като се съобразява с потенциалните възможности на детето и характеристиките на възрастовия период. Можем да обобщим, че дори когато чуждоезиковото обучение в детската градина е провеждано в отсъствието на учебен комплекс, то трябва да следва определена система.

„Заместител“ на учебния комплекс по английски език в детската градина може да е тематично организираното обучение, т.е. обучение, което е структурирано около тематичния принцип на подбор на учебното съдържание, което позволява гъвкавост от страна на учителя при адаптиране на учебното съдържание към нуждите и интересите на малките обучаеми. Този тип обучение позволява да се подберат близки до детския свят теми, около които се структурира лексикалния и граматическия материал. Това безспорно е предимство, но както бе посочено по-горе, то е трудоемък подход, твърде изискващ от начинаещия учител и поради тази причина рядко прилаган в практиката от начинаещите детски педагози по чужд език. Препоръчително е при първите стъпки на своето професионално поприще, трупащият опит детски учител по английски език да работи по учебна система / комплекс, тъй като те биха могли да осигуряват на педагога така нужната му дидактико-методическа подкрепа. Много учебни системи за обучение по английски език като втори за деца от предучилищна възраст предлагат учебни комплекси, които са тематично организирани, което е един плюс в полза на използването на учебния комплекс по английски език в детската градина. Дори при обучение в отсъствието на учебен комплекс за децата, учителят би могъл да работи по учебна система, избрана от него, и да ползва учебния комплекс „зад кулисите“, т.е. да разполага с учебен комплекс и да се възползва от възможностите му, без онази част от него, която е предназначена за обучаемия да се предлага на детето. В такива случаи, както и когато учителят е решил да провежда обучението в рамките на определена учебна система и респективно да работи по учебен комплекс, той трябва да подходи изключително отговорно към избора им, тъй като от това до голяма степен зависи по- нататъшното обучението на детето. Негативното отношение към чуждия език в ранна възраст нерядко може да се дължи на неподходящо избрана система или на твърде стриктното и сковано следване от учителя на един учебен комплекс. Университетското образование

трябва да подготвя бъдещия учител за ролята му на критично анализиращ потребител на учебни помагала, „съавтор“, който умее да адаптира и допълва възможностите на избрания учебен комплекс, да разработва собствени материали, да осигурява извън учебника реални ситуации за своите обучаеми, където те да могат да прилагат усвоените знания и умения, като по този начин развива мотивацията им да изучават езика. Учителят има ръководната роля, а не учебникът. Учебникът е толкова добър, колкото е учителят, в чиито ръце той е средство на обучение за реализиране на определени образователни цели и задачи при дадени условия с конкретен контингент обучаеми.

Според Сашо Рангелов, преди да се пристъпи към избор на учебна система/комплекс, бъдещият детски учител по английски език трябва да отчете и вземе предвид следното:

– По какъв учебен план ще се обучават децата, т.е. какъв е седмичният и годишният хорариум?

– В каква възрастова група са обучаваните?

– От колко степени се състои системата?

– Как ще продължи обучението им след завършване на последното ниво на системата, т.е какъв учебен комплекс ще е подходящ за последващото обучение, без да се прескачат езикови нива и без да се връщат назад в учебния материал? (Рангелов, 2002, с. 98)

Обучението по английски език (като чужд) в детската градина, предшествайки задължителното изучаване на чужд език в началното училище, има подготвителен характер. Тази обвързаност на обучението в детската градина с по-горен етап от образованието на детето обуславя необходимостта от запознаване на бъдещите детски учители по английски език с нормативни документи на национално и европейско ниво, имащи отношение към чуждоезиковото обучение във втори-четвърти клас. Такива са Държавните образователни изисквания, учебните програми за 2-4 клас по чужд език, Общата европейска езикова рамка и др.

Учебните комплекси за ранно чуждоезиково обучение следва да се оценяват от гледна точка на това доколко дават възможност за постигане на целите на обучение, заложени в учебните програми в изпълнение на ДОИ, и доколко в тях намират отражение принципите на РЧЕО (чуждоезиково обучение в предучилищна и начално-учи-

лищна възраст). Стефанова посочва, че на съвременния етап от развитие на методиката на ранното чуждоезиково обучение (РЧЕО) могат да бъдат изведени следните специфични принципи (Стефанова, 2007, с. 98):

– Принцип на цялостното обучение – ранното чуждоезиково обучение допринася за цялостното физическо и психическо развитие на детето.

– Принцип на дейностен и игрови подход – усвояването на чужд език става чрез извършването на различни вербални и невербални дейности, подчинени на водещата за тази възраст дейност – играта.

– Принцип на методическо многообразие и на целенасочено и непрекъснато повторение – обучението е динамично и разнообразно. В него се вплитат дейности, свързани с изкуствата – музиката, литературата, театъра, изобразителното изкуство, танца и др., съпътствани с честа промяна на темпото на работа с цел поддържане на детското внимание; новоусвоени знания и умения се прилагат непрекъснато в нови ситуации, което дава възможност за целенасочено повторение без отегчение, за да се избегне характерното за възрастта забравяне.

– Принцип на установяване на постиженията, а не оценка на знанията – постиженията на малките обучаеми се установяват в действие; грешките се приемат за естествен елемент от работата и се коригират от учителя внимателно от позицията на помощник и партньор, а не на контрольор; езиковата коректност остава на заден план при измерването и оценяването на постиженията.

При избора на учебен комплекс за обучение по английски език в предучилищна възраст се отчита това доколко специфичните особеностите на РЧЕО са намерили отражение в него и доколко той подкрепя реализирането на посочените принципи. В съответствие с принципите може да бъдат очертани някои по-конкретни аспекти от съдържанието на учебния комплекс:

– Възможност за достатъчно работа в предписмения период;

– Достатъчно нов материал съобразно възрастта на обучаемите;

– Цикличност и повторяемост на новия материал в различен контекст;

– Възможност за работа с по-големи групи деца;

– Наличие на езикови игри и диалози;

– Наличие на нагледни средства за визуализация;

– Наличие на песни, съответстващи на учебното съдържание

– Наличие на разнообразни дейности (около 4–5 в една ситуация)

– Пригодност за работа с достатъчно материал – необходимост от съкращаване или допълване на учебния материал. (Сашо Рангелов, 2002, с. 99)

Формирането у студентите – бъдещи детски учители по английски език в детската градина на компетенции за избор и критически анализ на учебен комплекс е неразделна част от университетската подготовка на бъдещите педагози. То се извършва в рамките на обучението им по Методика на обучението по английски език в детската градина – задължителна учебна дисциплина, която се изучава от студентите в специалност „Предучилищна педагогика и чужд език“ с 60 часа общ хорариум аудиторна заетост – 45 часа лекции и 15 часа упражнения. Ако приемем, че компетенцията измерва не знанията, а това дали и как те се прилагат по адекватен начин в дадена ситуация, то семинарните упражнения по Методика са подходяща среда за изграждане на методически компетенции чрез методи като

– работа по двойки;

– работа по групи;

– дискусия;

– подготвяне на реферат/презентация и др.

На студентите се дава възможност да приложат усвоените знания от лекционния курс, в който на въпроса за учебния комплекс и ролята му в РЧЕО се отделя необходимото внимание. Изпълнението на поставена задача за съпоставителен анализ на учебни системи/комплекси е част от оценката на студента по Методика.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. **Димитрова-Гюзелева, С.** Професионална подготовка на учителя по чужд език. София, 2007.[**Dimitrova-Gyuzeleva, S.** Profesionalna podgotovka na uchitelya po chuzhd ezik. Sofia, 2007.]

2. **Стефанова, П.** Учебният комплекс в теорията и практиката на чуждоезиковото обучение. София, 2007. [**Stefanova, P.** Uchebniyat kompleks v teoriyata i praktikata na chuzhdoezikovoto obuchenie. Sofia, 2007.]

3. **Рангелов, С.** Методически основи на ранното чуждоезиково обучение. София, 2002. [**Rangelov, S.** Metodicheski osnovi na rannoto chuzhdoezikovo obuchenie. Sofia, 2002.]

4. **Larsen-Freeman, D., Anderson, M.** *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 2011.

5. **Витанова, Н., кол.** Активността на детето в детската градина. София, 1994. [**Vitanova, N et all** (1994). Aktivnostta na deteto v detskata gradina. Sofia, 1994.]

6. **Smith, M. K.** (1996, 2005) 'Competence and competencies', *the encyclopaedia of informal education*. [www.infed.org/biblio/b-comp.htm]

7. **Тополска, Е., Грунчева, Л.** Методическите компетенции на студентите – бъдещи предучилищни педагози в родноезиковото и чуждоезиковото обучение // Педагогически новости. – Русе: Русенски университет „А. Кънчев", 2015, № 1, с. 39 – 47. ISSN 1314-7714 [**Topolska, Evgeniya Gruncheva, Larissa.** Methodology Competencies of Students- Trainee Preschool Teachers- in Native and Foreign Language Teaching // Pedagogicheski novosti.- Ruse: Ruse University "A. Kunchev", 2015, 1, (p. 39 – 47). ISSN 1314-7714]

8. The European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference: www.lang.soton.ac.uk/profile

9. Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework.

10. Национална квалификационна рамка на Република България, (2012). [National qualification framework of the Republic of Bulgaria, (2012)].

11. Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 година, (2014), МОН [National strategy for the development of pedagogical staff 2014-2020, (2014), MES].

12. Стратегия за развитие на висшето образование в Република България, (2014), МОН [Strategy for the development of higher education in the Republic of Bulgaria, (2014), MES].

13. НАРЕДБА № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. [Naredba No. 12 ot 01.09.2016 za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugi pedagogicheski spetsialisti.].

Преп. Лариса Грунчева
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий"– Филиал Враца
Катедра „Педагогика и Методика"

ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

Българска
Първо издание

Езиково-стилов редактор и коректор *доц. д-р Любка Стоичкова*
Технически редактор *Наташа Грозданова*

Формат 60x84/16
Печатни коли 11,75

ISBN 978-619-208-140-9

Предпечатна подготовка:
Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий", 2018
гр. В. Търново, ул. „Теодосий Търновски" № 2