

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ЗНАЧЕНИЕТО МУ ЗА КАЧЕСТВОТО НА ИНСТИТУЦИЯТА ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ

Доц. д-р Магдалена Стоянова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Виждането за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти вече четири години е на вниманието на педагогическата общност в университетите. Все още се търсят отговори на въпросите, а именно: как качеството на подготовката на учители да се отнесе към институционалната интеракция и качеството на образованието; как преподавателите да оценяват бъдещите учители в този процес на университетско образование; как студентите да се подготвят за учители, така че да се изградят професионалните им компетентности с високо качество на професионализация. Отговор на тези въпроси в настоящото изложение се търси в доказването на тезата, че учителите стават професионалисти тогава, когато субектите в процеса на интеракцията, която те управляват, са отправна гледна точка в насочеността на техните професионални дейности.

Ключови думи: първоначална професионална подготовка; социална и гражданска компетентност; професионализация; критерии за университетско педагогическо образование и квалификация

Образованието на учители в условията на повишаването на институционалното качество се свързва с обективните причини на развитието на обществото и всички процеси в него, очертани в последно време като предизвикателства. В настоящата публикация се извеждат следните насоки за педагогическо изследване: да се характеризира съдържанието на компетентностите на учителя според нормативни документи и таксономията на Блум; да се изясни връзката между професионализъм и професионализация; да се очертаят функциите на учителя в професионализацията му; да се проследят концепции за професионализация и отношението към критериите за тях у сту-

денти по предучилищна и начална училищна педагогика (ПНУП) във ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“.

Уточняването на същността на професионализма (като система от изградени компетентности) и на професионализацията (като прилагането на компетентностите от педагога в определена институция) очертава необходимостта от формулировки и самооценки, които учителите могат да използват, за да ги установят уверено като притежание на собствената си индивидуалност и да проследят как се развиват те. Тук може да се окаже полезна Наредба № 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти – МОН, 22.07.2019, ДВ бр. 61 от 2019, където се обособяват педагогическата и социалната компетентност на учителя, но без да е конкретизирана за етапите и степените на образователната институция, в която той се реализира. Систематизират се знания, умения и отношения, като в приложението те се диференцират в две области на компетентност. Първата е областта от компетентност в професионалната подготовка, структурира се в пет параграфа с общо 39 формулировки. Втората е тази на социалната и гражданска компетентност, като се структурира в три параграфа с общо 9 формулировки. В изложението те се обединяват във връзка с характеризирането им като знания, умения и отношение при запазването на съответните квалификации в Наредба № 15 от Приложение 2 по чл. 42, ал.2, т.1. в двете области.

Първата педагогическа област, формулирана като първоначална професионална подготовка (педагогическа, психологическа, методическа, специалнопредметна подготовка)¹, обхваща:

1) *теоретични знания* за: предмета, иновативни образователни технологии, техники и методи на преподаване и оценяване; когнитивното, емоционалното и физическото развитие на отделните възрастови групи деца и ученици и техните индивидуални потребности; книжовните езикови норми на съвременния български език; методи за работа в мултикултурна среда; подкрепа и мотивиране на деца и ученици със специални образователни потребности, с хронични заболявания, с обучителни трудности или в риск, както и с изявиени дарби; възможностите на информационните и комуникационните технологии и механизмите за интегрирането и приложението им; техники и начини за формиране у децата/учениците на комуникативни умения, критично и конструктивно мислене, за ефективно търсене, извличане, подбор и преценка на полезността на информацията от различни източници; законно установените норми, които имат отношение към професионалните права, задължения и трудовото правоотношение; етичният кодекс за работа с деца/ученици и за етичния кодекс на образователната общност; правата на детето; професионалната етика; държавните образователни стандарти и планирането на дейността; специфичните потребности на всяко дете/ученик; планираните дейности за индивидуална работа и за подкрепа; причините и факторите за агресивно, асоциално и антисоциално поведение;

прилагането начините за противодействие и реагиране при всяка специфична ситуация; техники за превенция;

2) *умения за*: прилагането на компетентностния подход в работата, приложим за образователното направление, учебния предмет или модул от професионална подготовка, по който преподава, изискванията за конфиденциалност по отношение на деца/ученици; планирането на урок или на педагогическа ситуация; дефинирането на ясни образователни цели, планирането на техники за учене и мотивирането на децата/учениците; реализирането на вътрешнопредметни и междупредметни връзки и прогнозиране на очакваните резултати; работата с деца/ученици със специални образователни потребности, в риск, с хронични заболявания или с изявиени дарби; планирането и използването на иновативни методи за преподаване и оценяване на резултатите, основаващи се на сътрудничество за постигане на по-добри резултати; подбирането и прилагането на иновативни методи и използване на подходящи средства и материали за самоподготовка; упражняването и прилагането на придобитите знания за развиване на творческото мислене и мотивация за самостоятелна дейност, както и за получаването на обратна информация и за мотивирането на децата/учениците за използването им; насърчаването на придобиването на ключовите компетентности; направляването на усвояването на знания, придобиването на умения и нагласи за успех у децата/учениците, за самостоятелен живот, за междуличностно и межкултурно общуване; вземането на решения, съпричастност, отговорност за собствените действия, за критично и креативно мислене; изиявяването на личностния потенциал на всяко дете/ученик; осигуряването на позитивна образователна среда, насочена към индивидуалните потребности на децата/учениците; прилагането на изискванията за безопасни условия на обучение, възпитание и труд и осигурява на децата/учениците сигурна и безопасна среда, включително и за работата в интернет среда; презентирането и оказването на подкрепа за изграждане на презентационни умения у учениците; съхраняването на учебната и училищната документация; оценяването на напредъка на децата/учениците; осигуряването на обективна и навременна информация за индивидуалното развитие и постигане на резултати от детето/ученика; информирането на родителите и определянето на мерки за допълнителна подкрепа, консултиране и коригиране; използването конструктивно на обратната връзка за подобряване на преподавателската си работа; изграждането на умения у децата/учениците за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване; управляване на процесите в организиране, координиране и контролиране дейностите по време на преподаването; поддържането на необходимата дисциплина и работна атмосфера в класа/групата; постигане на планираните резултати във всички групи (изявени и напреднали, с обучителни трудности, с пропуски и др.); обобщаването на постигнатите резултати; споделянето на грижата и отговорността за децата/учениците; формирането на умения за работа в екип, мотивиране на участие в планираните дейности и за самостоя-

телно учене; възпитаването в дух на толерантност и гражданска позиция; работа в хетерогенна среда и подпомагане на социалната интеграция на деца/ученици със затруднения; иницирирането и организирането на различни форми на взаимодействие, изграждане на взаимоотношения, основани на взаимно доверие и уважение; справянето в конфликтна ситуация, подбор на методи и подходи, ориентирани към формиране на съпричастност, ангажираност, солидарност, съобразяване с личностните и ценностните различия между хората като основа за взаимно разбирателство; прилагането на диференциран подход за обучение с цел подпомагане на ефективното учене; организирането и ръководенето на групата или класа; разработването на правила за вътрешен ред и спазването им; насърчаване участието на учениците във формите на ученическото самоуправление, в обсъждането и решаването на въпроси, засягащи училищния живот и училищната общност, в т.ч. училищния учебен план;

3) *проявяване на отношение към*: специфичните потребности на деца/ученици; опазването на материално-техническата база; възпитаването на децата и учениците в отговорност.

Втората област на компетентности, обозначена като социална и гражданска, включва: 1) *умения за*: работа в екип; партнирането с педагогическите специалисти и участието в дейности, свързани с разработването на стратегията за развитие на институцията, в актуализирането и в изпълнението на конкретни дейности и задачи; създаването и поддържането на конструктивни професионални взаимоотношения; осъществяването на методическа и организационна подкрепа на новоназначени учители/възпитатели и/или на наставнически функции по отношение на стажант-учители; взаимодействието с други педагогически специалисти за осигуряване на равни образователни възможности при интеграцията на деца/ученици; работа с родители и други заинтересовани страни; приобщаването на родителите за постигането на образователните цели; подкрепата и поощряването на усилията на родителите на деца/ученици със специални образователни потребности, с обучителни трудности или в неравностойно положение за справяне с различни социални проблеми; организирането и провеждането на родителски срещи; предоставянето на навременна и вярна информация за резултатите на децата/учениците по отношение на напредък, отсъствия и др.; изпълнението на съвместни инициативи и проекти на институцията с обществения съвет, училищното настоятелство и други партньорски организации; идентифицирането на собствените потребности от продължаваща квалификация; определянето и постигането на цели, ориентирани към непрекъснато професионално развитие.

Вижда се ясно *преобладаването на уменията* в разнообразието от дейности залегнали в Приложение 1 по чл. 10, както в професионалната, така и в областта на гражданската и социалната компетентност. От една страна, в така систематизираните умения има припокриване на формулировки в подгрупите „планиране на урок или на педагогическа ситуация“, „организиране и управление на образо-

вателния процес“, „управление на процесите в отделни групи или паралелки от класове“ в *професионалната компетентност*, които се съдържат в йерархична зависимост. От друга – „работа в екип“ и „работа с родители и други заинтересовани страни“ се задават също като организация в конкретни интерактивни форми, но този път в *социалната и гражданската компетентност*, тъй като екипите могат да бъдат създадени от различни субекти, а част от уменията в тази област се извеждат и в професионалната компетентност.

Що се отнася до насочеността към субектите, изразена във вид на отношение, то ясна формулировка има само в областта на професионалната компетентност – специфичните потребности на децата, материалната база и възпитаването на деца/ученици в отговорност. За съжаление, липсват дейности от типа формулировки „избира“, „акцентираща“, „проверява“, „формулира“, за да се осигури тази отговорност за избора на педагога, т.е. не му е предоставена критериална система за носенето на отговорност в различна степен. Почти липсват формулировки, отнесени до насочеността към субектите в интеракцията – реагирането на преживяванията, стимулирането на позитивни чувства, придружаването на емоционалните реакции и чувства, балансирането и съпреживяването на емоционалните нагласи и пр. В този смисъл промените за качествено образование трябва да се ориентират към промяна на насочеността на педагозите, а оттам и в тази на субектите, с които те си взаимодействат – родители, ученици/деца, помощник-възпитатели. Разработването и допълването на формулировки в нива на интеракция с център систематизирането на очаквания, желания, стремежи, мотиви, реакции, емоции, чувства, оценки, проекти, идеи са важни както в професионален, така в социален и граждански план по отношение на компетентностите на педагозите.

Тук е полезен анализът чрез таксономията на Блум и неговата класификационна система², която определя, че педагогическите цели могат да бъдат три вида: *когнитивни, афектни и психомоторни*. Традиционното образование, както се вижда и от анализираните по-горе знания, умения, е насочено повече върху познавателни цели. Но систематизирането от учителя на трите вида посочени цели в конкретното игрово-образователно пространство за детския и началния учител е важен фактор за качествено институционално образование, в което се реализира педагогът.

В дискусии по време на конференции³ и на обучителния проект за положително отношение към естествената природна среда⁴ все повече се извежда необходимостта от афектното насочване при формулирането на педагогически цели, което включва основното разбиране на собствените чувства и тези на другите субекти – деца/ученици, родители, помощник-възпитатели, външни за институцията партньори и др. По-точно това са умения за съпричастност, емоционално управление и комуникация в съпреживяване, липсващи като формулировки за отношение в посоченото по-горе Приложение 1 по чл. 10.

„Професионализацията“ се определя като прилагане на професионалните компетентности в конкретната образователна институция. В детската градина,

училището и в центровете за личностно развитие тази професионализация изглежда конкретните педагогически специалисти като вариант на педагогическата им подготовка. Още тя може да се разглежда като перманентен комплексен процес от съчетаването на професионалната подготовка и подготвената позитивната среда в институцията и е резултат както от гарантирането на качествено университетско образование, така и на неговото продължаване в квалификационни институционални форми. От друга страна, професионализацията може да се установи, ако се придържахме към образованието, отразяващо целите на академичното преподаване и учене в университетските планове и учебни програми – *единството на възпитание, обучение и социализация*.

Според класификацията на таксономията на Блум има *пет нива в афектната област, вариращи от най-простите до най-сложните*: приемане, реакция, оценка, организация и характеризирание. От една страна, те трябва да се проследят както в професионалната начална подготовка на учителите, така и в прилагането им в интеракцията със субектите в институцията в процеса на тяхната професионализация в позитивната среда.

На нивото на *рецепцията* се търси пасивната реакция на студентите, бъдещи педагози – вниманието им е пасивно. Те трябва да са способни да разпознаят емоционалния компонент на взаимодействието, особено ако става дума за интеракция в условията на ранното детско образование.

В проявите на *реакции* – второто ниво, студентът действа, след като е разпознал емоционалния компонент на ситуацията. Ако е създадено правилно, това ниво на афективни цели може да подобри предразположеността на субектите да разпознават адекватно преживяванията в когнитивен план, да прилагат умения за техния отклик и да мотивират избор на поведение, дейност, общуване в интеракцията.

Третото ниво – *оценката*, е, че субектите придават специфична оценка на обект, информация или явление. Тази ценност може да премине от простото приемане на факта до по-силен ангажимент, когато се основава на осъзнаването на поредица от специфични ценности.

Четвъртото ниво – когато стигне до необходимостта от организация, бъдещият учител може да се съобрази с различни факти, процеси и идеи, като ги приспособи към собствения си стил на дейност, общуване и поведение. Той трябва да е в състояние да ги сравни като компетенции със своите собствени ценности, както и да установи йерархия между тях. Това обикновено се осигурява чрез включените в хорариума на изучаваните дисциплини учебни практически часове по всяка методика, които са важни за връзката знания – умения – отношение и изграждането на компетенции.

В *последното ниво* – характеризирането, студентът е в състояние да представи своя собствена ценностна система, от която ръководи поведението си в бъдещата професионална роля на учител. Когато се достигне това ниво, се показва после-

дователно, предсказуемо и напълно индивидуално поведение, основано на ценностите, които са придобити в професионалната подготовка.

Подробни изследвания в областта на социалната психология за насочеността на бъдещите учители биха били полезни за конкретизирането на това как те биха обяснили причините за изменението на емоционално реагиране в поведението (атрибуция), самото характеризиране на емоциите (валентност) или мотивационната възбудимост като субективно преживяване на предпочитания и игнориране на друго съдържание. Но това са резултати от екипна координация на експериментални и социални психолози, където педагозите използват резултатите, установени от колегите им, за валидността на измерването на емоционалните прояви в насочеността. Учителите нямат правоспособност за провеждането на подобни процедури и разчитат на своята емоционална интелигентност и подготовка по психологическите дисциплини в образованието си, като търсят съдействието на психолози.

Често пъти педагозите в началото на своята практика трябва сами да се справят с „професионализацията“ си, като отнасят до себе си възможностите да бъдат професионалисти, т.е. да са способни да се справят с типичните проблеми в своята всекидневна реализация, като управляват интеракцията и насочеността на субектите в нея. Тук от значение е и преддипломната практика при стажуването в детска градина и в училище. Това изисква съотнасяне на получената професионална, социална и гражданска компетентност, като система от знания, умения, отношения, с конкретния практически проблем, който съдържа комплекс от действия по демонстрирането на компетенции. Както се посочва в професионалната компетентност, това са педагогическата, психологическата, методическата, специалнопредметната подготовка. За образователните институции детска градина и училище последната е със своята специфика – в ранното детско образование доминират комуникативните и игрово-образователните технологии в методически план, а не специалнопредметните, съобразно ЗПУО, 2016, където игровизацията като организация преобладава, а насочеността на субектите се съпреживява емоционално и игрово-познавателно. Ето защо хорариумът по т.нар. методически дисциплини включва и опит по психолого-педагогически технологии и избираеми важни учебни дисциплини.

Друг актуален проблем е определеното отношение между педагогическите специалисти в условията на позитивната образователна среда. Психологът, социалният консултант, специалният педагог в различните образователни институции се отличават по нещо типично от учителя в детска градина и в началното училище в професионалните си действия в тези институции и са ценен помощник за реализирането на професионализацията в институцията.

Първа характеристика на професионализацията, типична за учителя за възрастта от раждането до 10-ата година (ранното детско образование), е ясно дефинираното ключово ядро в дейността на педагога, характерна за тази професия.

За учителите това означава (независимо от това какво друго може и да трябва да направят те в ежедневието или каквито и други задължения МОН или общество-то биха искали да им наложат) да осигуряват *образование – възпитание, обучение и социализация в усъвършенстването на индивидуалния или груповия просперитет на подрастващите*. Загубата на един от тези процеси в професионалните им действия, акцентирането върху познавателните цели в дисхармония с другите ще води до недобро качество в институцията и то не може да бъде компенсирано от административни планове, написани стратегии и отчети, които са допълнителни в тези области на дейност.

Втора характеристика на професионализацията на учителя е фактът, че особено в предучилищния и в началния етап на образование той съвместява дейности, типични за други професионални и социални роли. Те не могат лесно да се диференцират от личността на учителя в професионализацията му, характерна за конкретната ежедневна ситуация на: консултант, артист, художник, музикант, аниматор, правозащитник и др. Всички тези прояви в професионалната реализация на учителя се определят от това, което е важно за него като личност. Но трябва да се подчертае – учителите не действат само като личности в прилагането на професионалните си дейности, а в определено значение за професионализацията винаги има позитивната среда на институцията, в която работят, приетите и осъзнати норми и институционализираните начини на функциониране в социален и в креативен план.

Трета характеристика на професионализацията на учителя е насочеността към субектите в процеса на интеракция – тази, която е централна в настоящата публикация. Това е връзката със субектите, т.е. фокусът върху благосъстоянието на деца, ученици, родители, помощен персонал, с които той си сътрудничи в екип. Може да се характеризира необходимостта от хуманно, личностно ориентиран професионален подход, чрез които учителят се справя с кризисни или трудни от психологическа гледна точка ситуации в живота на субекти, които са в центъра на вниманието и оценките на другите. В повечето случаи професионализацията има отношение към права, отговорности, избор, оценки. Познаването на закони, наредби, стратегии не води до автоматичното преодоляване на трудни ситуации във всекидневния живот на учителя с подрастващите и с другите субекти. Напротив – индивидуалният стил и обаяние на личността, доверието към него се основават на ценности. Той има за цел да разреши противоречията в оптимален план – за подрастващите, за техните родители, за помощник възпитатели или чужди на институцията партньори. В този смисъл, учителите имат функция на лицензиране и институционално облечени в професията си детеводители, които трябва да се намесят. Така създават граници за балансирането на позитивни отношения за опазването на здравето, грижи за живота, творчеството на подрастващите.

В обобщение, прилагането на професионалните дейности в организацията, т.е. професионализацията на учителя като комплекс трябва да демонстрира по-

ложителни функции в тези изброени по-горе три аспекта: наличието на професионална интеракция в позитивна образователна среда, насочена към субектите; доминирането на личностни и социални прояви, произтичащи от индивидуалния стил на учителя в професионализацията; благоприятен емоционален климат за проектиране на образователните цели, които не са предметно-дисциплинни, а с игрово-познавателна насоченост в ранното детско образование.

В началото на своята професионална дейност всеки учител е изправен пред усилието да реализира тези свои функции, които възприема като идеални образи на учителската професия, в границите на определени основни изисквания. Всеки студент в университета, който е решил да се посвети на тази професия успешно, не може да ги пренебрегне – това е едната страна, която е зададена формално в редица учебни планове, учебни програми и наредби. Другата страна е, че двете функции се възприемат на фона на собствените им педагогически идеи и приоритети, като затова се съпреживяват и интерпретират индивидуално. Така функционирането на учителя в условията на професионализация има *двойна структура*: от обективни изисквания и от субективни стратегии за обработка.

В представеното по-долу проучване на концепцията на студентите за професионализацията и професионалното им развитие се анализират обобщено резултати от тяхното мнение. Проведено е стандартизирано интервю в допитване със 120 на брой студенти – бъдещи дипломирани учители в специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (III и IV курс) бакалаври и от II курс магистри, които са в преддипломна практика в детска градина и в начално училище в редовна и в задочна форма на обучение, в периода на годините 2019, част от 2022 г. (без ковид каратината), което ограничава броя на интервюираните. На респондентите е предоставена възможност да изразят предпочитанията си, като изберат един от възможните отговори във формулировките, който се отбелязваше за приоритетен (първи). Използвани са 4 основни въпроса за това кои са компетенциите, които те проявяват в институцията по време на учебната си/стажантската си практика. В този план се проучва ориентацията им в професионализацията (впечатленията им от престоя в институцията), а не самооценката за техния професионализъм.

Въпросите са обвързани с възможни отговори за демонстриране на тяхното виждане по отношение на прилагането на професионализацията и съдържащите се в нея функции на учителя, които те реализираха в институцията.

Систематизирани са четири критерия на въпроси с избор на варианти по три отговора във всеки от тях (от първи до трети), а именно:

1. *Концепция за функциите в професионализацията*

Въпрос: „Какво според Вас определяте като водещо в усилията на главния/старшия учител (от преподавателя в учебната практика), който Ви подпомага в институцията във Вашата практика?“

Отговори: 1.1. тенденции, очертаващи слабости, които се допускат, 1.2. граници, които не трябва да се прескачат; 1.3. изграждането на собствен стил на учителя.

2. Концепция за собствената професионализация

Въпрос: „Какво според Вас определяте като водещо в усилията си като стажант-учител в институцията във Вашата практика?“

Отговори: 2.1. когнитивен план по образователни направления/учебни предмети; 2.2. интегрирането на комплексни зони за избор на водещо направление и съпътстващи го други направления; 2.3. подкрепа, избрани и предпочитани от субектите активности и творчество.

3. Концепция за приобщаване на деца

Въпрос: „Какво според Вас определяте като водещо в усилията си на приобщаване на деца като стажант-учител в институцията – кой контингент се стараете да включите чрез диференциация и индивидуализация?“

Отговори: 3.1. деца със способности и заложби; 3.2. деца със затруднения по направленията/учебните предмети; 3.3. деца в социално слаби семейства и семейства с изостанал бит и култура, върху които се фокусирам.

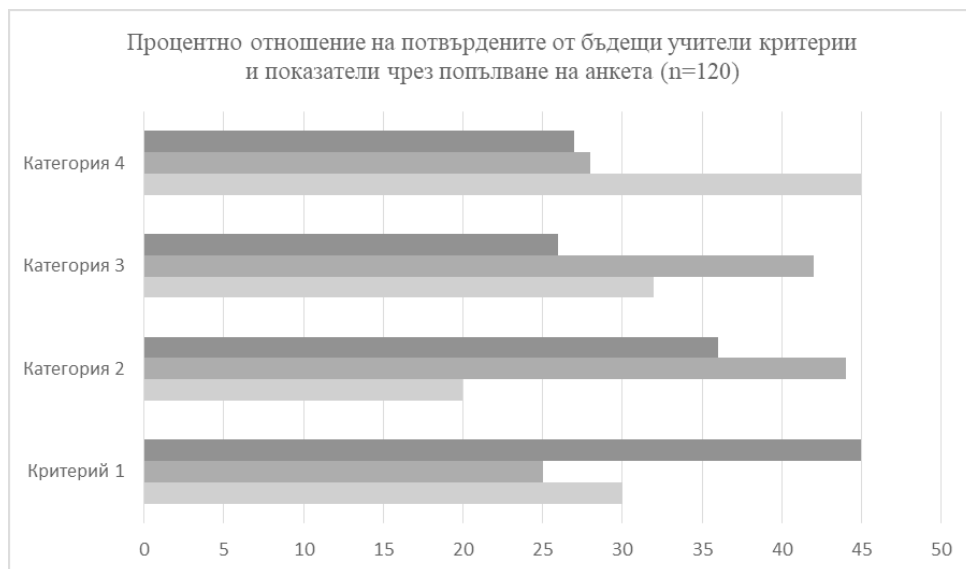
4. Концепция за институционално качество и неговите възможности

Въпрос: „Кое според Вас е определящо в практиката Ви като стажант за осигуряване на качество?“

Отговори: 4.1. качество на образование в институцията при сътрудничеството на субекти (родители, помощен персонал, външни партньори); 4.2. разпознаването на компетентности, проявени в професионализацията (умение за планиране, подготовка на проект на ситуация/урок, за проследяването на постиженията на деца/ученици; 4.3. отвореност на институцията към формите за квалификация по предпочитание на учителите (консултация, проучване на добър опит на колега, открита практика/тренинг).

Обсъждането на ключовите процеси в образованието като качествена подкрепа за количествените резултати от допитването, посочени във фигура 1, а също и споделените отговори на студентите поясняват, че според повечето от тях образованието включва придобиване на знания за социално, научно, политическо, обществено и интеркултурно съдържание/аспекти. Тази система обаче е повече от обикновено и формално придобиване на знания, защото включва независимост на студентите в избора за участие в учебни практики по придобиване и прилагане на система от цели в избрани от тях съдържателни области (собствена формулировка на темата), както и на технологии в интеракцията чрез предпочитана форма или метод – експериментиране, моделиране, противоречиви и проблемни ситуации, игри-комуникация, проекти и др. Това се отнася до важността на теоретичните знания за практическата им реализация. От студентите се изисква присвояване и трансформиране на форми и методи в работата с децата/учениците (възраст, област на познание, стил на педагога). Така теоретичните знания могат

да се преформулират, да се осмислят като притежание наистина само когато се използват оценки по посока на собствените им мисли и действия, реализирани без наставления и без външни възражения от преподавателя и наставника.



Фигура 1. Сравнително представяне на процентното предпочитание на бъдещи учители в специалност ПНУП за четирите категории на професионализацията в условията на допитването

Образованието увеличава способността да се мисли и живее духовно свободно, при осигуряването на възможността да се придобие култура в професионален, в личен план, в социален и в граждански план. Това е израз на собствената гледна точка към света, който може да се „отвори“ по различни начини чрез избор за отговорност при реализиране на професията. За подрастващите деца/ученици той се конкретизира в насочеността на учителя да създаде предпоставки за идентификация – личностна, социална и гражданска.

В резултат на качествения и количествения и анализ могат да бъдат направени следните изводи.

1. В концепцията за функциите на професионализацията е налице баланс между биографичното професионално израстване и развитие, в които учителят достига до субективно съгласувани и обективно подходящи устойчиви решения, резултат от обективни тенденции за преодоляването на слабости и на принципи, които се омаловажават. Вълнуващо е, че подготвените млади бъдещи учители възприемат, интерпретират, претеглят и работят върху чети-

рите развиващи концепции по различен, индивидуален начин, което показва, че професионализацията е комплексен процес на утвърждаването на учителя, но в никакъв случай тя не е случайно протичаща. Това проличава от доминирането на процентните стойности 1.3. в първия критерий (45%).

2. В този контекст *професионалната компетентност* играе решаваща роля. Това е централната област, в която се вземат решения за професионализация или непрофесионализация. Това са напътствия от наставника и от преподавателя в практиката за слабости, които се допускат (30%), и за рефлексивността при нарушаването на професионални норми (25%). Същевременно са изведени и фундаменталното желание, време и енергия на всеки учител за развитието на професионализма му. Инвестирането в когнитивните цели не изчерпва разбирането за професионалното развитие на бъдещите учители. Обратно – те разпознават собственото си участие в интеракцията като ключова област на развитие на позитивни взаимоотношения, т.е. ценят времето, силата и ресурсите в институцията, за да го развиват по-нататък. Това обяснява и избора на институция за реализирането на учебна и стажантска практика.

3. Фактът, че индивидуалното развитие неизбежно включва комплекс от направления/учебни предмети, отчита осъзнаването на собствената роля и отношение в интеракцията с подрастващите при създаването на този комплекс. Вижда се, че комплексните зони за избор на водещо направление/учебен предмет и съпътстващи го други направления (2.2), както и подкрепа на избрани и предпочитани от субектите активности и творчество (2.3.) са важни и все по-значими цели за професионално развитие. Това е важна емпирична констатация в представената публикация.

4. Причината за тясната връзка на професионализацията и приобщащото образование не са само формулировки в задължителната документация. Тук най-ярко се извежда необходимостта от интеракция със затруднения по направленията/учебните предмети (3.2.). Това също е важна констатация от емпиричното изследване, защото е свързано с взаимодействието на учителя с подрастващите и уменията му за проследяването на техните силни страни. Доминира насочеността към подпомагането на таланти сред децата/учениците в приобщащото образование (3.1.), а след това и по отношение на социално слаби семейства и семейства с изостанал бит и култура (3.3.).

5. Очертани са доминиращите аспекти на схващането за сътрудничество – то с всички субекти, определящи се като водещ фактор при постигането на интеракцията (4.1). Той е предпоставка за качество в позитивната среда на институцията, в която се реализира професионализацията. Но останалите две твърдения надхвърлят първия избор (45%) и се доближават до него като алтернативни възможности за институционално качество чрез професионализацията при разпознаване на възможности (4.2) и чрез отвореност на институцията към формите за квалификация по предпочитание на учителите (4.3.).

БЕЛЕЖКИ

1. НАРЕДБА № 15 от Приложение № 2 към чл. 42, ал. 2, т. 1.
2. ARMSTRONG, P. (2018). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt, University Teaching Center., https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/?fbclid=IwAR3heEolddHpcpkSrIXjTRRCC3PYT_sEWP8N5re8CvbDH_EXWqK1gfanqxc
3. ЕНГЕЛС-КРИТИДИС, Р. (2022). Детският учител в личностно-значимото педагогическо взаимодействие, 140 години предучилищно образование в България: Постигания и хоризонти. Юбилеен сборник. Съставител и редактор Р. Енгелс-Критидис, София, УИ „Св. Кл. Охридски“, с. 114 – 124.
4. СТОЯНОВА, М., Ю. ДОНЧЕВА, съставители (2020). Towards introduction of climate action in Bulgarian schools (TICA), Проект „Климатът и аз. Пес-тим енергия в детската градина и в началното училище. Добри практики в образователните институции“, София, НДЕФ.

TEACHER EDUCATION AND ITS SIGNIFICANCE FOR INSTITUTIONAL QUALITY IN KINDERGARTEN AND SCHOOL

Abstract. Seeing the status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists has been the focus of the pedagogical academic community in university environments for four years now. Answers to the questions are still being sought in the various pedagogical faculties: How should teachers in the PNUP specialty prepare to be teachers, so that their professional competences are built with a high quality of professionalization? How should educators evaluate future teachers in this process of university education? How does the quality of teacher preparation relate to institutional interaction and the quality of education? An answer to these questions in the present exposition is sought in the proof of the thesis that teachers become professionals when the subjects in the process of interaction that they manage are a starting point in the direction of their professional activities.

Keywords: initial professional training; social and civic competence; professionalization; criteria for university pedagogical education and qualification

✉ **Dr. Magdalena Stoyanova, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 000-0001-8645-0798

Faculty of Science, Education and Arts

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: m.stoianova@fppse.uni-sofia.bg