

The Teacher and the Teaching Profession
Учителят и учителската професия



СЪВРЕМЕННАТА ПРОФЕСИОНАЛНО- ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛЯ – МЕЖДУ ОБЩЕСТВОТО, ДЪРЖАВАТА И УНИВЕРСИТЕТА

Сийка Чавдарова-Костова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се поставя проблемът за съвременните измерения на професионално-педагогическата подготовка на учителите през призмата на обществените и държавните очаквания към нейното осъществяване и отражението им в университетското образование. Разгледани са няколко основни въпроса, които последователно се коментират с оглед на възможни отговори и решения – отражението в съдържанието на университетската подготовка на потребности на професионално-педагогическата практика; методологиите, върху които се основава тази подготовка; връзката държавно регулиране на процеса на подготовка на учителите – характер на университетската подготовка на учителите; насоченост на тази подготовка върху педагогическата професионализация или формирането и развитието на личностни качества, имащи значимост за учителската професия и др.

Keywords: university teacher training, professional pedagogues

Основна цел на университетското обучение на учители е да подготвя **професионални педагози**, които да могат да преподават учебно съдържание на учениците, успоредно с това възпитавайки и формирайки личността на децата и юношите. Именно в системата на висшето образование става възможна **професионализацията на педагогическата дейност**, допускаща по съответен начин чрез легитимността на издаваните документи един или друг възрастен да работи като учител. Този израз е станал толкова обичаен, че в последните години сякаш замря задълбоченото дискутиране на въпроса какво значи изразът „професионален педагог“, **какво съдържание влагаме в това понятие, на какви методологии се опираме при дефинирането и определянето на качествените и количествените му характеристики, в каква степен подготовката на учители е основана на съответна методология, има ли „профили“ на педагогическата професионализация на учителите чрез университетската им подготовка и т.н.**

Разбира се, професионално-педагогическата подготовка на учителя е обект на интерес от десетилетия. Това не е новост като изследователски и практически въпрос. Редица автори са работили върху проблема за необходимите качества, които трябва да притежава учителят, така че ефективността на неговата професионално-педагогическа дейност да бъде оптимална. Съвсем естествено, такъв тип качества би трябвало да бъдат цел на формиране от страна на институциите, подготвящи педагогически кадри. От друга страна, фактор, който има **решаващо значение за осигуряване на процеса на „възпроизводимост“ на кадри за системата на общественото образование, е държавата**, в лицето на министерството, отговарящо за функционирането ѝ и явяващо се **„заявител“ на държавните очаквания към облика на учителя** и профила на педагогическата професионализация като вид трудова дейност.

Посоченото дотук поставя няколко основни въпроса:

- за връзката *потребности на професионално-педагогическата практика* – *отражението им в съдържанието на университетската подготовка на учителите*;

- за *методологиите, върху които се основава подготовката на учителите*, тяхното научно обосноваване и влияние върху съдържанието и методиката на университетското образование за професионални педагози;

- за *отражението на теоретични концепции относно нужния на съвременното облик на учителя* в университетската подготовка на учителите, и оттам – в тяхната предстояща педагогическа практика;

- за връзката *държавно регулиране на процеса на подготовка на учителите* – *характер на университетската подготовка на учителите*.

Дали *насочеността на университетската подготовка на учителите е центрирана* основно върху *педагогическата професионализация*, или *отчита и нуждата от формиране и развитие на личностни качества, имащи значимост за учителската професия*.

Ще представя няколко разсъждения по тези основни въпроси.

Съдържанието на професионално-педагогическата подготовка на учителите би трябвало да отговаря на:

- **обществените очаквания към качествата на учителя като професионален педагог** – и като специалист в конкретна област на познанието, и като оказващ възпитателни въздействия, насочени към личностното развитие на учениците. Този тип очаквания се отразяват пряко в потребности на професионално-педагогическата практика в качеството им на детерминанти на оценката за „добрия“ учител;

- **потребностите на родителите**, които по задължение (отразено в законодателството) и по други мотиви (в т.ч. ценността, приписвана на образованието) „преотстъпват“ част от ангажиментите си по развитието на детето/децата си на професионални педагози;

– **потребностите на децата**, в т.ч. да бъдат в сигурна и развиваща ги интелектуално, нравствено и физически образователна среда под грижите на професионални педагози;

– **потребностите на обществото** от тип бъдещ автономен гражданин, който да се реализира пълноценно и в полза на себе си, и в полза на другите (в семеен, локален, регионален, национален, глобален план).

Този тип очаквания и потребности би трябвало да намерят свое отражение в университетската професионално-педагогическа подготовка по съответен начин в учебните планове и учебните програми, в работата по време на лекции и семинарни занятия. От важно значение е механизмът на съответстване на тези очаквания и потребности. Ясно е, че преподавателите, подготвящи учителски кадри, е нужно да имат информация за потребностите на професионално-педагогическата практика, това е теза по подразбиране. Тази информираност предполага както **наблюдаване на практиката, така и близост до нея, в т.ч. участие в нея** (независимо от формата ѝ – като пряко участие в практически дейности, така и чрез изследването ѝ посредством научни методи). Последното е едно от основните предизвикателства към университетската педагогическа подготовка – **откъсването от практиката, недостатъчното ѝ пряко наблюдение и взаимодействие с нея може да се окаже неблагоприятен фактор за адекватността на подготовката на бъдещите учители.**

По отношение на методологиите, върху които се основава подготовката на учителите, тяхното научно обосноваване и влияние върху съдържанието и методиката на университетското образование за професионални педагози, би могло да се каже, че това е въпрос, който не е обект на сериозна професионално-научна дискусия през последните години. Казаното важи и за въпроса за отражението на теоретични концепции относно нужния на съвременния облик на учителя в университетската подготовка на учителите и оттам – в тяхната предстояща педагогическа практика. Този въпрос е свързан с методологическите основания на едни или други теоретични концепции, върху които се базират не просто съвкупност от идеи за подготовката на учителя (в т.ч. изразени като отделни университетски дисциплини). Дефинирането на университетски дисциплини за целите на подготовката на учители би трябвало да е в края на процеса на влияние на методологията в качеството ѝ не на определен набор от изследователски методи, а на **система от идеи, с ясно изразен център и производни, които да дават отговор на въпроса „Защо?“ по отношение на извършването.** В случая, въпросът би звучал по следния начин: „Защо обучавате студентите бъдещи учители с това учебно съдържание, по този начин?“. Ако един факултет, който подготвя бъдещи учители, не може конкретно (но в контекста на системността, подчинена на водеща/и идея/и) да отговори на този въпрос, би могло да се предположи, че създаването на съответен учебен план за подготовка на учители е било подчинено по-скоро върху еkleктизма.

Четвъртият въпрос – за връзката *държавно регулиране на процеса на подготовка на учителите – характер на университетската подготовка на учителите*, е сам по себе си достатъчно сложен и нееднозначен, с различни варианти на световни и европейски практики в тази насока. В България, от една страна, има държавно регулиране чрез съответни изисквания за получаване на учителска правоспособност¹⁾. От друга страна, университетите разполагат с академична автономия, която им позволява относителна свобода (извън задължителните параметри от посочената Наредба) относно разработването на учебни планове и учебни програми за специалности, които подготвят бъдещи учители. Това поставя деликатния въпрос за контрола от страна на държавата по отношение конкретните аспекти на университетската педагогическа подготовка на ниво конкретен университет. Реално, Министерството на образованието и науката няма пряка възможност за упражняване на такъв контрол. Той по-скоро може да бъде осъществен чрез Националната агенция за оценяване и акредитация по време на процедурите за акредитация по професионалните направления 1.2. Педагогика и 1.3. Педагогика на обучението по... В действителност, **отговорността за качеството на педагогическата подготовка на студентите е изцяло на университетите, доколкото съдържателно те регулират характера на учебните програми, приемани на ниво факултет.**

Отбелязаното дотук показва **сложните взаимоотношения между педагогическата практика, университетското образование и държавната визия за характера на професионално-педагогическата подготовка на учителите.** От гледна точка на университетите, при разработването на учебните планове и програми за специалности, подготвящи учители, трябва задължително да се вземат предвид всички аспекти на тези взаимоотношения и взаимодетерминираност. Това всъщност е и основното предизвикателство пред университетската подготовка на учителите, справянето с което би довело и до усъвършенстване на функционирането на педагогическата практика.

За университетите, в качеството им на подготвящи учители за националната образователна система, е особено важна подкрепата на държавата в лицето на законодателната и изпълнителната власт. В България, като илюстрация на загрижеността за качеството на педагогическите кадри, може да бъде разглеждана Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 година и Националният план за действие за изпълнение на дейностите по тази стратегия, приети на ниво Министерство на образованието и науката. В тази стратегия взаимоотношението Министерство – университети се разглежда основно в контекста на Оперативна цел 1 „Разработване и утвърждаване на единна и непротиворечива система за подготовка и продължаваща квалификация на педагогическите кадри“ и Оперативна цел 2

„Създаване на нормативна уредба за държавно регулиране на първоначалната подготовка, продължаващата квалификация и професионалното развитие на педагогическите кадри“⁽³⁾. Все още е рано да се коментират резултати от въздействието на стратегията върху университетската подготовка на учителски кадри. Достатъчно е да се отбележи, че в тази стратегия и плана за действие към нея има доста елементи, които предполагат значително преобразуване на учебни планове (например по отношение на завишаването на часовете за практическо обучение на студентите – 20 – 25% от хорариума) и учебни програми⁽²⁾, което ще е сериозно предизвикателство към университетите и факултетите.

Отношението *университетско образование за подготовката на учители – държавна политика* предполага отчитане на разнообразни по характер аспекти, които са както в полето на широкия обществен интерес (от гледна точка на отговорността за формирането на младото поколение), така и в полето на академичния интерес (от гледна точка на теоретичната обезпеченост на професионално-педагогическата подготовка за осигуряване на този процес на формиране).

В тази насока интерес представляват анализи, които коментират **нужни политики спрямо учителите, които би трябвало да бъдат отчитани и от държавното ниво** (Министерство на образованието), и от **институционалното ниво** (университет).

1. Да бъдеш учител, да стане „привлекателен кариерен избор“, така че в тази професия да бъдат привлечени „възможно най-добрите кандидати“.

2. „Да се обезпечи висококачествено първоначално обучение на учители и да се осигурят програми за въвеждане и менторство, когато даден учител влезе в професията.“

3. Подготовка за професионализъм на учителите на базата на осъзнаване на ефективното учене като разбиране, основащо се на данни, „осигуряване на учителите на богат репертоар от стратегии на преподаване и благоприятстване на практиката на сътрудничество“.

4. Осигуряване на предпоставки за перспективно развитие като учител чрез „осъвременяване и обновяване на уменията и знанието“ по време на професионална реализация в училищна среда.

5. Осигуряване на „привлекателни условия за работа, системи за компенсация и кариерни структури, за да се задържат добрите учители и да се осигури стимулиращ контекст на професионално развитие“.

6. „Подкрепа на учителите“ от страна на „ефективни училищни лидери“.

7. „Ангажиране на учителите като активни субекти в образователната реформа и иновации“⁽⁴⁾.

Всеки от тези посочени аспекти на необходими политики по отношение привличане и задържане на учителските кадри в учителската професия би

трябвало да бъде обект на специално внимание не само от страна на разработващите нормативни актове и стратегически документи на национално ниво (законодателна и изпълнителна власт), но и на университетите, тъй като те се отнасят към **университетски/факултетски политики, свързани с приема, обучението, кариерното ориентиране на техните възпитаници**. От гледна точка на съвременните реалности, демографската криза, конкуренцията между университетите относно привличането на кандидат-студенти, явно посоченият вид политики може да стане **елемент и от маркетинговата стратегия на университетите, в които има факултети, подготвящи учители**.

Бих искала да се спра и на въпроса, който е свързан със **съдържанието на университетската педагогическа подготовка на учителите**. Ясно е, че в нея трябва да има два основни блока – специализирана научна и педагогическа. Първата осигурява качеството на обучението на учениците по съответни учебни дисциплини, преподавани от специалист в областта. Втората е пряко свързана с качеството на методическата подготовка на учителите и качеството на подготовката им като възпитаващи и формиращи личността на учениците.

Като открояваща значимостта на втория вид подготовка на учителите може да се припомни констатацията, че съвременното училище се разглежда не само като място за пренос на знания, но и място за формиране на ценности. Това несъмнено поставя учителя пред комплекс от предизвикателства, част от които са свързани с интегрирането на разширяващия се кръг от актуални видове направления във възпитанието, свързани с интеркултурността, мира, глобализацията и др. (Mompoin-Gaillard, 2011: 37).

Този факт поставя значими въпроси. **Как отделни принципи, визии, ценности се отразяват в темите, които преподаваме и начина, по който обучаваме** (и на студентите, и на учениците)? Как те, след това вече усвоени от студентите, се отразяват в техните отношения и поведение в професионално-педагогическата им дейност (Mompoin-Gaillard, 2011: 38)? Отговорите на тези въпроси не са от най-лесните. Те са свързани не само с **характеристики, като качество на преподаването от страна на самите университетски преподаватели, но и с методологии, върху които те се опират в своята научноизследователска и преподавателска дейност, лични ценности и убеждения**. Не без значение е и съвместимостта на собствените ценности и убеждения с официално подкрепяните в качеството им на отразяващи актуална държавна политика, в т.ч. образователна. Това би могло да доведе до ценностен конфликт у учител, при когото има разминаване в тази насока – как да се съобрази с ценностната насоченост на учебното съдържание, което преподава, в контекста на държавно поставени цели по отношение формирането на гражданите и да обучава и възпитава така, че да преодолее, доколкото може, това разминаване, така че да удовлет-

вори и общественя интерес (в качеството си на професионален възпитател), и да остане верен на собствената си ценностна система (стига тя да не противоречи на основни морални и правни положения, свързани с правата и достойнството на човека). Такъв тип възможен дисонанс е добре да бъде обект на дискусия и на ниво университетско образование, още повече че с негов вариант (по отношение на ученици с разминаваща се от подкрепяната в училището ценностна система с тази, формирана в семейството) е напълно възможно да се сблъскат и самите учители.

От голямо значение е и **начинът на структуриране на учебното съдържание, чрез което се подготвят бъдещите педагогически кадри в университетска среда**. Въпрос за подход и концепция е как ще изглежда един учебен план за подготовка на кадри по професионални направления 1.2. Педагогика и 1.3. Педагогика на обучението по... Внимателният преглед на учебните планове на специалностите, акредитирани по тези две направления, може да установи наличието или не на баланс между посочените два подхода, доминирането или не на единия от двата подхода. Съвсем не е без значение какъв е обликът на тези учебни планове **не само по отношение формирането на професионалиста, но и по отношение формирането на личността му**, т.е. доколко чрез тях това би било възможно. Освен учебните планове, съществено значение има и **характерът на учебните програми, доколко чрез конкретното учебно съдържание има възможности за развитие на личностни качества** (не само по време на семинарните занятия, но и чрез лекциите), **доколко се акцентира само върху знанията и уменията и доколко се обръща внимание върху развитието на мотивация, отношения, ценности на бъдещите учители**.

Не на последно място е ангажираността на преподавателя, подготвящ бъдещите професионални педагози, в това да формира и развива личностни качества, опирайки се не само на „предметнобазирания“, но и на „компетентностнобазирания“ подход. Това е пряко отражение на дискусия, която през последните няколко години се води на европейско ниво относно **възприемането на характера и ролята на училищното учебно съдържание – с акцент върху една по-тясна дидактичност или от гледна точка на широкото му въздействие във възпитателен контекст и формиране на личността**. Тази дискусия има пряко отношение към разглеждания тук проблем, защото поставя на преден план въпроса за **смисъла на училищната институция по отношение личностното развитие на учениците в неговото социално измерение** (Ivatts, 2011) и мястото на такъв тип задача в университетската педагогическа подготовка на учителите.

Изключително интересна в тази насока е идеята на А. Иватц за т.нар. от него „competing educations“. Възможни са няколко превода на български език на този израз, два от които са „състезаващи се образования“ или

„състезаващи се образования/възпитания“. От гледна точка на концепцията на Иватц и смисловата адекватност на български език, този израз би могъл да се преведе като „състезаващи се образование и възпитание“. Иватц нарича това „дилема“ и коментира **доколко и как в училищното учебно съдържание е възможно да се съчетават както усвояването на предметното знание, което изисква време (овладяването на език, математика, история, география и н.), така и да се работи върху формирането на компетентности** за живеене в обществото с цел постигане на щастие и успехи (Ivatts, 2011: 29). От гледна точка на традициите в разработването на проблематиката на дидактиката и теорията на възпитанието в България, тази дилема би звучала по следния начин – **как в рамките на обучението (разбирано като предметност) е възможно реализирането на възпитанието (разбирано като формиране на личността в нейния социален аспект), доколко и как е възможен балансът между тях** и може ли въобще тази дилема да бъде разрешена, съответно какви са нейните отражения в университетската педагогическа подготовка на учителите?

Може би неслучайно А. Иватц заявява доста категорично, че понятие като „училищно учебно съдържание“ („school curricula“) трябва да бъде по-скоро заменено с понятие като „образователно/възпитателно учебно съдържание“ („education curricula“), което има отношение към усвояването на знания, умения, ценности в контекста на живеенето в обществото и неговите различни пространства като общността, семейството, училището (Ivatts, 2011: 30). **Такъв тип насоченост е свързана с възприемане на училището не просто като място за обучение по предмети, а като място за развиване на способности за живеене с другите, за усвояване на знанието по-скоро като средство, а не толкова като цел/самоцел.** Това е друг поглед спрямо ролята и мястото на училището в обществото, който определено надхвърля възприемането му само и единствено като източник на знания и оценител на нивото на усвоените знания по изучаваните предмети, а и като място за формиране на личности. Посоченото има пряко влияние върху характера на подготовката на бъдещите професионални педагози, защото то има несъмнена връзка с **формирането на педагогически светоглед**, който би трябвало да бъде основна цел на професионално педагогическата подготовка в университетска среда. Основна част от този светоглед са **не само понятията, които студентите овладяват, но и интерпретациите за тях и влиянието на тези интерпретации върху развитието на личността им.** Факт е наличието на сериозни въпроси, свързани с университетската педагогическа подготовка, на които трябва не просто да се търсят отговори, но и възможности за реализирането им, така че да **подготвяме не само професионалисти, но и личности, които след това да формират също личности.**

Представеното дотук очертава редица предизвикателства пред съвременната университетска подготовка на учителите с акцент върху първоначалната, най-вече в бакалавърската степен. Тези предизвикателства са пряко следствие от налични проблеми не толкова в съдържанието на самото обучение, колкото произтичащи от по-високи по ранг и йерархия в качеството им на детерминиращи го взаимоотношения между държавната политика в областта на образованието (в т.ч. подготовката на учителски кадри) и ангажираността на университета като институция, реализираща тази подготовка, имаща достатъчно автономност в своето функциониране (и методически, и съдържателно). Следващите няколко години ще бъдат от особен интерес поради очакваното реализиране на заложените идеи в Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 г. и Националния план за действие за изпълнение на дейностите по тази стратегия, една част от които засягат пряко и университетската подготовка на учители. В каквато и степен да се реализира очертаното като идеи, нуждата от ефективност на взаимодействието, пълноценен диалог и доверие между университетите и държавата (в лицето на Министерството на образованието и науката) е безспорна.

БЕЛЕЖКИ

1. Постановление на Министерски съвет №162 от 17 април 1997 г. за приемане на Наредба за единните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“.
2. Национален план за действие за изпълнение на дейностите по Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020). – <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>, 23.05.2015.
3. Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 година. МОН, 2014. – <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>, 23.05.2015.
4. OECD (2013) Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching. OECD Publishing. – <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>, 29.05.2015.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Ivatts, A. (2011) Education vs. educations. In: *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programm*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Mompoin-Gaillard, P. (2011) “Savoir” and values vs. themes. In: *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CONTEMPORARY PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL TEACHER PREPARATION – BETWEEN THE SOCIETY, THE STATE AND THE UNIVERSITY

Abstract. In this paper the problem for the contemporary dimensions of the professional-pedagogical teacher preparation is posed in the light of the social and state expectations toward it and their reflections on the university education. Some main questions are discussed consecutively with a view to possible answers and decisions – the reflection of the needs of the professional-pedagogical practice in the content of the university preparation; the methodologies that determine this preparation; the relation state regulation of the process of teacher preparation – character of the university teacher preparation; direction of this preparation to the pedagogical professionalization or to the formation and development of personal characteristics that are significant for the teacher profession etc.



Prof. Siyka Chavdarova-Kostova, DSc.

Faculty of Education

University of Sofia

Sofia, Bulgaria

E-mail: schkostova@abv.bg