

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ЗАДАЧИ В ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ ЗА МОТИВАЦИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛНОСТИ

Николай Цанков
Веска Гювийска

ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград
Факултет по педагогика

EXPLORATIVE TASKS AS MEANS OF MOTIVATION IN THE PRACTICAL TRAINING OF PEDAGOGY STUDENTS

Nikolay Tsankov
Veska Gyuyivska

Резюме: Качеството на практическото обучение на студентите от педагогическите специалности се определя от способността му да удовлетвори конкретните потребности на практиката в образователните и социални институции от професионално подготвени специалисти. Да се намери балансирано съответствие на професионалното образование на педагозите във висшите училища като резултат и социалните потребности, цели, изисквания, норми, стандарти и условия на съвременната образователна и социална действителност е задача от първостепенно значение за гарантиране на качеството и пряко свързана с практическото обучение на студентите. Решаването на конкретни изследователски задачи в хода на практическото обучение на студентите, реализирано чрез различните си форми: практически упражнения, хоспетиране, текуща педагогическа практика, преддипломна педагогическа практика предоставя благоприятни възможности студента да се развива съобразно собствените си нагласи и потребности, да придобива компетенции, които да подпомогнат професионалната и социалната му реализация и да е негово конкурентно предимство. Настоящото изследване представя възможности за практическо обучение, включващо изследователски задачи и интерпретира динамиката на мотивацията и интереса на студентите в хода на неговото реализиране.

Ключови думи: практическо обучение, изследователски задачи, мотивация и интерес.

Summary: The quality of practical training of pedagogy students is determined by the possibility of this training to meet the need for professionals in the practical field of the educational and social institutions. Finding the balance in the higher professional pedagogy education seen as a result and social needs, aims, requirements, norms, standards and conditions of the contemporary educational and social activities, is a task of a primary importance for a quality education that is directly linked to the practical training of students. Finding solutions of particular exploratory tasks in the course of the practical training of the students realized into different forms: seminars, different observational and practical lessons in real schools, etc., allow the students to develop in respect with their own attitudes and needs, to acquire competences that will enhance their professional and social realization and to their advantage in a competitive environment. The paper presents the possibilities of practical training that includes exploratory tasks and implements the dynamics of motivation and interest of the students in the course of its realization.

Key words: practical training, exploratory tasks, motivation and interest.

Изследователските задачи в университетското образование

В проекта „За вътрешната и външна организация на висшите научни институти в Берлин”, още през 1910 г., Вилхелм фон Хумболт, съзателят на идеята за модерния Европейския Университет, обосновава неговите принципи. Сред тях са:

- ✚ Единство на науката и моралното усъвършенстване на човека;
- ✚ Единството на преподаване и изследване;
- ✚ Чистата наука, без службогонства на политика и идеология;
- ✚ Академична свобода като право на избор за преподаватели и студенти (Тодоров 2000: 44-45).

В контекста на изследвания проблем, за взаимовръзка между мотиви, практика, творчество в обучението на студенти през 21 век, приоритетно ще се спрем на идеята на Хумболт за „Единството на преподаване и изследване”. За съжаление, разделянето на институции в Българското образование като „Академии” и „Университети”, диференцира тяхната дейност, приоритетно или към изследването, или към обучението. На този етап от развитието на българското общество и в частност на каузата за модерно образование, това статукво ще се запази, независимо от неговите негативи. Питането ще бъде, какво може да направи Университетското образование, за да може да се актуализира една печеливша идея от 19 век. Не винаги човечеството може да оцени силата на една идея, особено в условията на постмодерната епоха, свързана с тотална девалвация на ценности. Вилхел фон Хумболт, със своя проект, успява да преодолее границата, която разделя Академията и Университета като институции в Пруската държава. И причина за това е „науката”, която трябва да ги свързва като кауза, доколкото „никога не може да се открие докрай” (Бояджиева 1995: 228-230). Той отдава приоритет на Университета, защото предполага и практическо приложение на натрупаното знание, т. е. той като институция влиза във взаимовръзка с практическия живот на самото общество, за разлика от училището, където процесите на „учене” и „преподаване” са строго разграничени, в университетското образование и преподаватели и студенти „правят едно и също нещо – изследват”. Ето защо в тях „не се усвоява, а се постига знание” В модерния смисъл на думата „изследването” е системно и нормирано, подчиняващо се технологии, но не и на йерархии сред хората, които участват в неговото обгрижване. Самият изследователски процес предполага координирано усилие с надличностен характер, устремен към загадката за „неизчерпателност” на всяка научна идея. Трудно е да се повярва, е тези редове са писани през 19 век, и се оказват неприложими през 21!

В търсенето на въпроса „Защо?”, или по-скоро „Как?”, да бъде преодоляна една интелектуална пропаст във времето, българското университетско образование, лишено не само от ресурси, но и от каузи, се опитва да намери „някакво” решение. За съжаление, в своята изследователска дейност, то не винаги приема „необходимата” идея, в желанието да служи на „модерната” такава. През последните десетилетия, се обявяваха като меридажни проекти, които не само не реформираха висшето образование, а го изправиха пред много социални и морални дилеми. Спекулирането с думата „иновация” е повсеместно, и в Училище, и в Университета, и в Академията, парцелирайки самата наука. Идеята за „изследователско обучение” не е нова, а само актуализирана, и както се вижда е иновативна за 19 век. Тя кореспондира с идеята за „активно учене” доминиращо през 20 век в училище, и надстроена като „обучение в интерактивен режим” чрез заимстване на социологически постулати. Не е нова и евристичната технология като например „ТРИЗ”, (теория за решение на изобретателски задачи), създадена през 1946 от Г. С. Алтшулер. Като конкретен пример за тип изследователско мислене и обучение, тя предполага:

- ✚ анализ на задача;
- ✚ анализ на модели на задачата;
- ✚ определяне ИКР (идеалният краен резултат), и ФП (физическо противоречие)
- ✚ мобилизация за приемане на ВПР (веществено-полеви ресурси);
- ✚ принципи за решаване на противоречията;
- ✚ изменение на задачата или нейната замяна;
- ✚ анализ на способности за отстраняване на ФП (физическо противоречие);
- ✚ приемане на отговора;
- ✚ анализ на процеса на решение.

Този метод, прераснал в технология, сполучливо се използва при „социалното проектиране”, в контекста на което влизат и образователните проекти. Като методически способности в ТРИЗ се използват допълнително и:

- ✚ РВС – размер, време, стойност (устойчивост), с които трябва да се съобразим, като статични величини, определящи обекта
- ✚ ВПР – максимално използване на „веществено-полеви ресурс”, като динамични величини от информация, време, пространство (Луков 2007: 136).

Опитът да се прилага такава технология в хуманитарното познание има своите рискове, които трябва да поемем, при условие, че дори творческите процеси, се подчиняват на алгоритми. Взаимовръзката или противостоенето между „репродуктивно” и „творческо начало” в изследователския процес, е проблем, който трудно може да се разреши еднозначно. В практиката на студентите в Педагогическите Вузове и Факултети има разнообразие от форми като „наблюдение”, „преддипломна практика”, „държавна практика” и др. Всяка от тях предполага възможност за творчество и изследователска програма на студента, само при условие, че тя е предварително обмислена и споделена с преподавателя като партньор. Оставени сами на себе си, студентите нямат нито опита, нито научния ресурс да се справят с такъв тип евристични задачи.

Нашето предложение в контекста на разисквания проблем е по посока на обвързването на изследователската задача, вид и форма на педагогическа практика, мотивация и интерес на самия студент, като конфигурация, която стимулира неговото професионално поведение и мислене.

Всяки от тези проблеми или „проблемни звена” има свой собствен предмет и обект на изследване. Доколкото „изследователските задачи”, са свързани с педагогическата евристика, формите са част от методологическата база, с която работи педагогиката като наука, мотивите намират своето място като гранично такова при педагогиката и психологията като науки. Тяхното стиковане, координация и субординация, се оказват трудоемко начинание. Независимо от равнопоставеността в посочената конфигурация и изразена авторска позиция, възможността за различни и разнородни прочити на „проблемните звена” е налична. Ние допускаме, в случая, че „мотивите” на студентите ще се окажат вътрешния механизъм, и в този смисъл „скритата картина”, за разлика от останалите звена, които са външно зададени, и се предопределят от качеството на преподаването. Ето защо вниманието ни е насочено приоритетно към тях. Оставяйки настрана многобройните определения за „мотиви”, като работно определение се спираме на идеята на Владислав Лебедько, за „мотивацията, като енергия насочена към актуална потребност, на равнище личност или субличности” (Лебедько 2007: 78). Смишълът на „мотивацията” е да разполага с енергия, която да спре всички останали налични желания, които са допълнителни за нея, и е пренасочена към утвърждаване целостта и предназначението на самата личност. При изработването на професионално мислене и поведение на студента такова определение ще се окаже печелившо. Неза-

висимо от това, обаче, мотивацията като субтехнология е „стълбица”, която човек трябва да изкачва последователно и настойчиво със себеотдаденост. Мотивацията се изгражда „на етапи”, за разлика от личността, чиито проявления във всеки един момент са тоталти. Възможността за „разминаване” на мотиви, за многообразие от мотиви, за борба за надмощие между тях, съпътствува личността. За педагогиката, и в частност обучението във Висшето училище, решаващи ще се окажат еднаквите кодови равнища за съответствие между степенята на „мотивационната стълбица” на студента, сложността на поставения изследователски проблем и формата на практически задания, чрез който ще го решим. В случаи, когато няма синхрон между външно наложено и вътрешно усвоено знание, няма да можем да постигнем съществен резултат. **Задачата на педагогиката не е да изследва мотивите на студентите, а да създаде оптимален режим за учебно-научна дейност, който променя тяхната динамика и провокира интерес.** Лесно е да се допусне, че „изследователски режим” на дейност, ще съдейства за оптимизиране на „мотивационната стълбица” при студента по посока на постижението. Въпросът, на който е трудно да отговорим, не е „защо”, а „как” е възможно това? Причината не е само във функционалния характер на въпроса, но преди всичко в „идеалния вариант”, който трябва да разработим като мисловен експеримент, между нарастване сложността на изследователския проблем, организацията на образователната среда, и мотивационния код и интерес, който е различен за всеки участник.

Крайната ни цел и на теоретично и на емпирично равнище е да стане видима конфигурация от „изследователска задача”, „тип организация” и „мотивационна стълбица”, при дейността на студентите, която на следващ етап да използваме и като образователна стратегия във Висшето училище.

Практическото обучение на студентите от педагогическите специалности – възможност за изследователско начало

Качеството на практическото обучение на студентите от педагогическите специалности се определя от способността му да удовлетвори конкретни потребности в образователните и социални институции. Да се намери балансирано съответствие на професионалното образование на педагозите във висшите училища и условия на съвременната образователна и социална действителност е задача от първостепенно значение за качеството на образованието.

Качественото практическо обучение в реална среда, базирано на целенасочено прилагане на изследователския подход, довежда до формирането на ключови компетенции, които са универсални по своя характер и приложимост. Те са обвързани с нивото на знанията и уменията за пълноценна реализация, и превръщащи практическото обучение в конкурентно предимство на студентите. Решаването на конкретни изследователски задачи в хода на практическото обучение на студентите, се реализира чрез различни форми: практически упражнения, хоспетиране, текуща педагогическа практика, преддипломна педагогическа практика. Те предоставят благоприятни възможности студентът да се развива съобразно собствените си нагласи и потребности, предоставя му възможност да изгражда съвременни технологични и социални умения, насърчава творческото и научноизследователско начало.

Ще представим различни прочити на „изследователски техники” в образованието, приоритетно насочени към практиката:

Въвеждането на единна система за контрол на качеството при подготовка и квалификация на педагогическите кадри чрез „Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014-2020” насочва приоритетно вниманието **към разработването на модели за държавна педагогическа практика на студенти от педагогически**

специалности¹, гарантиращи тяхното конкурентно предимство. Въпреки продължителност на „преддипломната практика“ (до шест седмици), липсват критерии свързани с решаването на изследователски задачи. Тази тенденция е до някъде разбираема предвид трудностите при прилагане на изследователския подход в обучението. Б. Тошев защитава идеята, че все по-трудното е съвместяването на професията на учителя с тази на изследователя и затова все по-често се говори за „две професии“ в образованието – „учители“ (who do it) и „изследователи“ (who study it) (Тошев 2009: 8).

Съществуват **изследвания, дефиниращи основните цели и задачи на практическото обучение на студентите**. Сред най-често посочваните цели, можем да отбележим няколко ключови:

Репродуктивни: формиране на знания и умения свързани със структурата и съдържанието на образователния процес в училище, с особеностите на работата на учителите, класния ръководител и администрацията на училището; приложение на основните педагогическите форми на процеса на обучение и организиране на адекватни образователни взаимодействия с учениците;

Проектно-базирани като формиране на умения за планиране, провеждане и анализ на различни видове учебни и извънучебни занятия, възпитание и развитие; придобиване на начален опит за организиране на научно-методическа работа, както и прилагане на индивидуален подход при работа с учениците и техните родители

Експериментални, сред които **опитно-експериментални форми** на педагогическа дейност; анализирани на **опита на базови учители, добри педагогически практики** (Асенова & Йотовска & Боянова 2013: 59).

Налично е желанието за широк формат при класификации на целите в практическата дейност, които изграждат система, но в която е трудно да се проследи координация и субординация на елементите, още повече, че са с различен код.

Правейки сравнителен анализ по различни критерии (организация, дейности, активност и самостоятелност, очаквани резултати) на формите за педагогическа практика при студенти (учители по биология), се извежда **диагностика на качеството на проектиране на „урочната работа“ и „дизайна на образователната среда“** (Асенова & Йотовска & Боянова 2013: 60). **Видима е връзката между специфика и формат на педагогическа практика, и нейното надграждане в теоретични модели, които я преоценяват и превеждат на друго ниво.**

Оценката на постиженията на студентите-педагози, също е свързана с усвояване на теоретично знание и практическо обучение, и тяхното качество. Критериите за постижение, се ориентират в следните направления: притежава ли студентът необходимите теоретични знания – общонаучни, частнонаучни, педагогически, психологически, методически и др.; умее ли да управлява учебната работа и другите дейности, характеризирани работата на учителя; има ли трудности при реализирането на педагогическата дейност и от какъв характер са те; равнище на общи умения (за работата като педагог, учител) и специфични умения за работа по съответния учебен предмет; работа с изоставащи и надарени ученици, индивидуализация и диференциация на работата в урока и извън него (Бонева 2004: 155-156). **Но и тук, акцентът е върху теоретичните постановки и изисквания към базова подготовка. Под „специфични умения“ се разбира овладяване на „методики“ като тип ръководства. Но днешното училище се интересува от „технологии“, свързани с „управление“ на обра-**

¹ Национален план за изпълнение на дейностите по Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014-2020).

зователната среда, което може да се случи само на живо и в реална среда за студента-педагог.

Професионалната идентичност на учителят е друга възможност да преоценим практическата му подготовка. Тя е свързана с усвояване на професионалната роля и професионалния модел на поведение, сред които тази на „начинаещ“, „майстор“, „инноватор“. Всяка от тях предполага различен опит и професионална пригодност. Списъкът от „**професионални идентификации**“ може да бъде допълнен и със: степента на приемане и спазване на професионалните норми и ценности; степента на емоционална привързаност към професията, степента на професионална реализация и др. (Тошев 2009: 14).

Безспорно е, че „изследователското начало“ присъства и в работата на учителите. Текстовете на учителите в голямата си част са предназначени за други учители – в тези публикации, за които не е нужен утежнен научен апарат, учителите съобщават добри практики в дейността си, споделят с други учители свои идеи, затруднения, забелязани несъобразности в съществуващата учебна документация. В такива публикации могат да бъдат включени и ученици, участващи с учебна и възпитателна цел в елементарни форми на educational research (Тошев 2009: 15-16).

Посочените тенденции от „изследователски техники и подходи“, е заявка за случването на „науката“ в образованието и висшето образование в частност, не само като ценност, норми, познание, но и практика, която е тяхно продължение, с други средства, послания и цели.

Дизайн на емпиричното изследване

Основните компоненти на методологията на изследването са пряко свързани с неговия дизайн и реализиране. Предмет на изследването е *изследователската задача за мотивацията и интереса на студентите от педагогическите специалности.*

Контингент на изследването са *125 студенти в професионално направление „Педагогика“.* Целта на изследването е *диагностика на мотивация и интереса на студентите* в хода на практическо обучение, базирано на целенасочено и системно решаване на изследователски задачи.

За реализирането на научноизследователската цел и за решаването на поставените задачи, свързани с проучване и оценка отношението на студентите към практическото обучение (нивото на претенциите, мотивацията и интереса) и резултатите от него са използвани *Карта за проучване и оценка нивото на мотивация* непосредствено в хода на дейността (по решаването на конкретни изследователски задачи) и *Тест за учебна мотивация.*

Картата за проучване и оценка на нивото на мотивация е разработена от В. К. Гербачевски (Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии, 2000: 306-308) с цел диагностика на компонентите на мотивационната структура, свързана с нивото на претенции, непосредствено в хода на дейността. Използваният въпросник отговаря на изискванията за обективност, надеждност и валидност. Той се попълва от студентите в хода на решаването на конкретни изследователски задачи в хода на практическото си обучение. Провеждащият изследването предварително фиксира определен етап от решаването на задачите, след приключването на който студентите попълват предварително раздадената им карта и продължават работата си по поставените задачи. Основната цел при използване на предложения въпросник се състои в проучване и оценка на равнището на мотивация на студентите в хода на дейността.

За реализирането на целта на изследването и за получаването на по-пълна картина относно нивото и динамиката на мотивацията е използван „Тест за учебна мотивация“ разработен от Т. Д. Дубовицкая, с цел диагностика на насочеността на моти-

вацията за изучаване на конкретна учебна дисциплина (Дубовицкая 2005: 73-78). Методиката се състои от 20 съждения с предложени по 4 варианта на отговор на всяко (вярно, по-скоро вярно, по-скоро невярно и невярно). Тестът е преведен и адаптиран за българските условия от С. Стоянова, като е проверен за надеждност и валидност (критерийна и конструктна) и както посочва авторката, „адаптираният тест притежава добри психометрични качества и би могъл да се използва за измерване на мотивация за учене” (Стоянова 2007: 111-128).

Мотивация и интерес в условията на изследователско практическо обучение (емпирично изследване)

Основната цел на диагностиката е свързана с възможността да се провери доколко мотивацията в хода на практическото обучение на студентите от педагогическите специалности (регистрирана чрез тестване и наблюдения) е повлияна от системното и целенасочено използване на изследователски в хода на неговото реализиране.

В рамките на практическото обучение на студентите се поставят изследователски задачи от различен тип по избор на студентите, като картата (въпросник) – се попълва в хода на решаването им. Провеждащият изследването предварително е фиксирал определен етап от изпълнението на задачите, след приключването на който студентите попълват предварително раздадената им карта и продължават работа си.

За равнището на мотивация в хода на решаването на задачите се съди в зависимост от степента на проявление – високо, умерено или ниско равнище на реакция на студента при успех или неуспех, повишаване или понижаване на готовността за работа по решаване на изследователските задачи. Приоритетно в рамките на изследването е анализирана мотивацията за постижения, която заема съществено място в мотивационната регулация в реална среда, като силно влияе върху поставените цели, съдържанието на дейността, положените усилия и има определящо значение за индивидуалното поведение на студента в рамките на процеса на практическо обучение на студентите.

При анализа на резултатите е видно, че 75% от студентите включени в практическото обучение в началото на изследването се отнасят равнодушно към своите резултати, а за едва 15% от тях изследователската задача предизвиква интерес, като над 69% биха се заели с всичко друго само не с изследването. В края на изследването картината е коренно променена, 13% са равнодушни към своите резултати, а за 87% от тях поставените изследователски задачи в хода на реализиране на практическото обучение предизвикват интерес. Безразлични към своите резултати са 68% от студентите в началото на изследването, докато за 89% от изследваните лица в края на изследването това не е така. При анализа на резултатите ясно се очертава тенденция в която 86% от студентите в началото на изследването предчувстват, че не биха се справили, докато 88% от тях в края на изследването не са на мнение, че при тях резултата няма да е налице.

Част от тези резултати са свързани с емоционалната насоченост на студентите в дейността и са показателни за мотивацията им в хода на практическото обучение. Безразличието към успеха си показват 78% от студентите в началото на изследването, като не се интересуват от факта дали резултатите им ще са по-добри от тези на другите. Това показва, че те не са склонни да търсят възможности за изпробване на различни алтернативи за реално постигане на успех при решаването на поставените изследователски задачи. Всичко това е свързано и с усещането на студентите за избягване на ниския резултат след решаването на поставена задача – 82% в края на изследването искат да избегнат ниския резултат, докато това е важно само за 17% от студентите в началото на изследването. Тук е подчертан и стремежът към постигане на най-добри ре-

зултати за 85% от студентите в края на изследването, докато едва 15% от колегите им в началото на изследването искат техният резултат да се окаже един от най-добрите.

Въпреки че и в началото и в края на изследването 65% от студентите считат изследователските задачи за трудни, 85% от тях в края са мотивирани да направят всичко, което е по силите им за да достигнат до целта, докато такава готовност изразяват само 18% в началото на изследването. Получените резултати по отношение равнището на мотивация в хода на практическото обучение на студентите от професионално направелние „Педагогика” са статистически значими и дават една добра представа за влиянието на изследователските задачи върху мотивацията за постижения, която е с изключително значение за цялостната мотивация в университетското образование. Въпреки че изследването на мотивацията е един доста сложен процес, включващ различни фактори, които направляват, регулират и поддържат индивидуалните действия в образователния процес, изследвайки го в хода на практическото обучение правим изводи за отношението на студентите към дейността и резултатите от нея.

За да се установи корелацията между успеваемостта при решаването на поставените изследователски задачи и равнището на мотивация е използван методът на Хи-квадрат (χ^2), тъй като емпиричните данни са представени чрез променливи от две скали – ординална (успеваемостта) и номинална (равнището на мотивация, което е характеризирано предимно качествено). Ако формулираме нулева хипотеза (H_0), която гласи, че между успеваемостта на студентите в хода на смесеното обучение и равнището на мотивацията им за постижения не съществува закономерна връзка, то алтернативната хипотеза гласи, че такава връзка съществува. Емпиричната характеристика на хипотезата е $\chi^2_{\text{емп}} = 6,34$. Сравняването на теоретичната с емпиричната характеристики на хипотезата а именно $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{т}}$ ($\alpha=0,05$), дава основание за отхвърляне на нулевата хипотеза в полза на алтернативната, което означава, че съществува закономерна връзка между успеваемостта в хода на практическо обучение със системно и целенасочено използване на изследователски задачи и равнището на мотивация за постижения.

При анализа на резултатите от проведеното тестване със студентите е видно, че едва 26% от студентите в началото на изследването са на мнение, че изследователските задачи са нещо, което им харесва, защото искат да се справят сами, всичко това се отнася до опознаване на себе си и себerealизация, самостоятелно справяне с обучението, интерес към това обучение, защото кореспондира на увлеченията на личността. Доста висок е процентът студенти, за които това не е така – 87% в началото на изследването. Използвайки изследователски задача в хода на практическото обучение тенденцията е към повишаване на интереса на студентите към ученето и активното им включване в реалните практически дейности. В края на изследването вече 80% от тях, изпълняват изследователските задачи с удоволствие и това им харесва.

Прилагането на възможностите на изследователските задачи в практическото обучение при студентите води и до преценка на позицията на преподавателя от тяхна страна. Преди изследването 85% от тях приемат поставените задачи в практическото си обучение като свързано с принуда от страна на преподавателя (ръководител на практиката), докато за 82% от студентите в края на изследването това не е така.

Посочените резултати отговарят на една друга визия за дизайна на практическото обучение в различните му форми: практически упражнения, хоспетиране, текуща практика, преддипломна практика, друго място на преподавателя в тяхното реализиране и промяна на мотивация.

В рамките на изследването се наблюдава:

- ❖ Повишаване на интерес от страна на студентите в хода на практическото им обучение;
- ❖ Положителна нагласа и готовност да изпълняват изследователски задачи в хода на неговото реализиране;
- ❖ Очертана тенденция към динамика на мотивацията и нейната адаптация в хода на пълноценно практическо обучение в реална среда и превръщането му в конкурентно предимство за студентите от педагогическите специалности.

Литература:

1. Асенова, Ас., К. Йотовска, М. Боянова. (2013). Професионално-практическата подготовка на студенти бъдещи учители по биология в софийски университет „св. Климент Охридски“ – анализ и перспективи. В: *Science & Technologies, Volume III, Number 8, Education*, (59-63).
2. Тошев, Б. (2009). Учители, практики-наставници, изследователи, популяризатори и публицисти и техните публикации на образователни теми. В: *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), Volume 3, Number 1*, (7-28).
3. Бонева, Г. (2004). Професионално-практическата подготовка на студентите-бъдещи начални учители. Велико Търново: Бойка.
4. Годоров, Хр. (2000). Хумболтовите принципи и реформата на съвременния Университет. Критика и хуманизъм, кн 8, бр 1., (39-55).
5. Хумболт, В. (1995). За вътрешната и външна организация на висшите научни институти в Берлин. По: П.Бояджиева, „Измерения на университетската идея“ София, (228-239).
6. Луков, В. (2007). Социално проектирование. МДУ, Флинта, Москва.
7. Лебедько, Вл., Е. Найденов. (2008). Магический театр, Бахра, Москва.
8. Дубовицкая, Т. Д. (2005). К проблеме диагностики учебной мотивации. В: Вопросы психологии, № 1, (73-78).
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. (2000). Под ред. на А.А. Крылова, С.А. Маничева, 2-е издание, дополненное и переработанное, Питер, Санкт-Петербург.
10. Стоянова, С. (2007). Адаптация на тест за мотивация за обучение сред ученици. В сб.: Приложна психология и социална практика, (съст.) Г. Герчева-Несторова, Варна: Университетско издателство Варненски свободен университет “Черноризец Храбър”, (111-128).

доц. д-р Николай Цанков
доц. д-р Веска Гювийска
Факултет по педагогика
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград
ntzankov@swu.bg

- ❖ Настоящото изследване е в рамките на проект ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ – ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКО НАЧАЛО И КОНКУРЕНТНО ПРЕДИМСТВО ЗА СТУДЕНТИТЕ ОТ ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА, финансиран по Наредба № 9, фонд Научни изследвания, МОН.