

ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ „УЧИТЕЛ“ – ОТ КОМПЕТЕНТНОСТ КЪМ ИДЕНТИЧНОСТ В ПРОФЕСИОНАЛНА СРЕДА

доц. д.н. София Дерменджиева

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Проблематизирането на връзката между обучението на бъдещите учители и реалната професионална практика се фокусира върху качеството на първоначалната професионална квалификация на педагогическите специалисти и тяхната готовност за успешно включване в професионалната практика. Утвърждава се идеята, че необходимата база от професионални компетенции изисква развитие в континуум и е основа за изграждане на професионална идентичност, свързана със съзнанието за изключителна експертиза в областта на педагогическата практика.

Ключови думи: *професионална компетентност на учителя, развитие в континуум, професионална идентичност, трансфер на знания в педагогическата практика.*

PROFESSIONAL QUALIFICATION „TEACHER“ – FROM COMPETENCE TO IDENTITY IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Assoc. Prof. Sofia Dermendzhieva, DSc.

South-West University „Neofit Rilski“ – Blagoevgrad

Abstract. The problematization of the relationship between the education of future teachers and real professional practice focuses on the quality of the initial professional qualification of pedagogical specialists and their readiness for successful inclusion in professional practice. The idea is affirmed that the necessary base of professional competences requires development in a continuum and is the basis for building a professional identity related to the consciousness of exceptional expertise in the field of practice.

Keywords: *professional competence of the teacher, development in a continuum, professional identity, transfer of knowledge in pedagogical practice.*

Въведение

По своето предназначение първоначалната професионална квалификация на педагогическите специалисти е ориентирана към формиране на педагогическа компетентност у бъдещите учители. Или образователните програми за придобиване на квалификацията „учител“/„учител по ...“, осъществявани от висшите училища, представляват широка основа, улесняваща по-нататъшното обучение и професионално развитие на работното място. Задълбоченият прочит на тази констатация разкрива, че съществува разлика между академичната професионална подготовка и практическите умения, необходими за професионалната реализация на учителя. Като вероятностна причина за подобно разминаване може да се припознаят проблеми, свързани с педагогиката на знанието и с практическото опериране с придобитите знания – трансферът на знанията в педагогическата практика.

Актуалност за настоящия анализ придобиват въпросите:

- (1) доколко висшите училища изпълняват своята функция при първоначалната подготовка на учителите по отношение на реалната образователна практика в детската градина и училището;
- (2) доколко е възможно да се идентифицира общ набор от професионални компетентности като универсална първоначална подготовка на учителя, удовлетворяващи всички очаквания на директорите на образователните институции.

Методология

Настоящата разработка представлява теоретично изследване с приложен характер, тъй като е насочено върху проблем, свързан с практиката. Аналитичната интерпретация на проучените теоретични въпроси има за цел да осветли трансформиращата функция на съвременната образователна среда и да изясни ролята на квалификационните взаимодействия с учителите в контекста на философията за учене през целия живот. Като цяло, представения научен дискурс представлява логично продължение на фундаментални в актуалната си същност изследвания, но притежава конкретизиращ характер.

Резултати

Проблематизирането на връзката между образованието на бъдещи учители и реалната професионална практика неизменно откроява разлика между: (1) теориите, утвърждаващи първоначалната подготовка като формиране на компетентност, необходима за бъдеща професионална практика, от една перспектива и от друга: (2) теориите, според които образованието във висшите училища служи за подбор и разпределяне на студентите (бъдещи учители) в образователните институции, в контекста на възможните им професионални позиции.

Съобразно първия подход, базовата педагогическа подготовка се възприема като преподаваща и формираща компетентност (знания, умения и отношения), свързана с индивидуалните възможности за учене и с индивидуалната мотивация за професионална реализация. В тази връзка, придобиването на висше педагогическо образование изпълнява квалифицираща функция, вследствие на която у обучаваните бъдещи учители се стимулира стремеж за професионална реализация. Този процес е зависим не само от получаваното образование, но и от персоналната ценностна ориентация на студентите, съвкупно изразена в техния културен и социален капитал. Чрез образователните дейности в първоначалната педагогическа квалификация знанието се интернализира от обучаваните бъдещи педагогически специалисти, което е не само когнитивна промяна в тяхната предварителна професионална ориентираност към учителството. Заедно с това, придобитото педагогическо образование е от първостепенна важност и за критично развитие на професионалните нагласи на бъдещите педагогически кадри по отношение формирането на способности, очертаващи необходимата професионална експертиза. Осъзнаването на този логически акцент разкрива същността на първоначалната педагогическа квалификация от гледна точка на *потребителската ѝ стойност* за образователните институции.

При втория (институционален) подход към образованието, фокусът е върху придобиването на формалната компетентност, чрез която студентите биха могли да се кандидатират за различни позиции на действащия образователен пазар. Отличителната характеристика на втория спрямо първия подход не е свързана със съдържанието на образователните програми, а се изразява в значението, което се придава на висшето педагогическо образование относно утвърдените процедури при назначаване на педагогическите специалисти. При кандидатстване за работа степените и дипломите за завършено педагогическо образование се разглеждат от директорите на детските градини/ училищата като квалификационно предимство за назначаване, без да повлияват убедеността им като работодатели, че практикуването на професията „учител“ се научава в реална образователна среда. Или водещо е разбирането, че образованието, придобито по време на първоначалната педагогическа квалификация реализира своята *разменна стойност* за образователните институции.

Професионалната компетентност може да се разглежда като атрибут на индивида или като човешки капитал, който може да се трансформира в продуктивност при изпълнение на професионалната роля. Възможна е и втора интерпретация на професионалната компетентност, разкриваща връзката между изискванията на професията „учител“, включени в актуалната за образователните институции длъжностна характеристика. В този аспект професионалната компетентност съвпада с понятието „квалификация“, а именно – наученото по време на образованието, независимо от степента на неговото приложение в педагогическата практика (Dunne, Bennet, Carré 2000).

Прилагането на придобитите компетентности в образователната среда е динамичен процес, опосредстван от пряката ангажираност на педагогическия специалист към характеристиките на образователната ситуация от една страна, а от друга – от неговия предишен опит, от формираното равнище на автономност и самоефективност при вземане на решения в ежедневието професионална дейност.

Ето защо компетентността може да бъде класифицирана като *формална компетентност* – придобитото формално образование и като *действителна компетентност* – придобитата професионална отговорност в изпълнение на задачите, прилагайки пълноценно наученото в периода на първоначалната педагогическа квалификация (Петкова 2012).

В своите научни тълкувания Н. Цанков и Л. Генкова диференцират семантичната употреба на понятията компетентност и компетенция. Водещи в тяхната интерпретация са следните смислово-терминологични разграничения: „компетентността е преди всичко субективна и личностна, докато компетенцията – обективна и нормативна характеристика на човешката дейност“ (Цанков, Генкова 2009, с. 36).

Тези твърдения намират своето потвърждение и в концептуалната перспектива, изразяваща убедеността, че „двойният комплекс „компетентност – компетенция“ характеризира два взаимосвързани аспекта на човешката професионална дейност. Компетентността използваме, когато трябва да характеризираме професионално-личностния профил на специалиста и качеството на неговото отношение към предмета на професионалния му труд. Докато компетенцията фиксира професионални правомощия за определени професионални дейности и функции, които се приписват на специалиста с точно този сертификат и точно на тази длъжностна позиция в професионалната йерархия. Ето как „компетентността (*моженето*), придобита и легитимирана чрез специално образование и подготовка и техните сертификати, се проявява и трансформира в компетенция (*правото официално да се упражнява тази компетентност*), разписана и договорена от НКПД, от професионално-длъжностните характеристики и от професионално-трудовете договори между работодатели и служители“ (Мерджанова, Господинов, Цветанска 2004, с. 27). Следователно, функционирането на педагогическите специалисти на ниво *формална компетентност* се обезпечава чрез разменната стойност на първоначалната педагогическа подготовка, докато функционирането им на ниво *действителна компетентност* е пряк израз на потребителската стойност на придобитото висше педагогическо образование.

Дискусия

Приведеният интерпретативен анализ констатира нерелевантност между академичната професионална подготовка на бъдещи педагогически специалисти и придобитите практически умения за професионална реализация на учителя. Става ясно, че *необходимата база от професионални компетент-*

ности в контекста на професията „учител“ изисква дълъг период на обучение и е в основата на изграждане на професионална идентичност, свързана със съзнанието за изключителна експертиза в областта на практиката. Именно този факт разкрива връзката между първоначалната педагогическа квалификация и продължаващото професионално развитие, необходими за пълноценно формиране на професионално-педагогическата идентичност, обединяваща формалната и действителната компетентност на учителя.

Същевременно, привеждането на *такова диалектично разбиране относно постигането на професионална идентичност от педагогическите специалисти поставя дебата за смисъла на продължаващата квалификация триаспектно като фактор за:*

- професионално развитие в континуум;
- утвърждаване на репертоар от възможности за надграждане на професионалните компетентности (осмисляне и реконструиране на професионалния опит) с оглед тяхното допълване, разширяване и задълбочаване.
- за удовлетворяване на потребността от самоефективност в образователната среда или за вътреличностна динамика на отношението към професионалната роля „учител“, обвързана с мотивацията за промяна на собствените нагласи и преподавателски практики, предвид актуалния социален контекст и реформата в образованието.

Подобен изследователски ракурс въвежда *ново измерение в разбирането на продължаващата квалификация* на педагогическите специалисти, при което развитието на професионални компетентности притежава потенциала учителите днес да усилват професионалната си идентичност като предизвикват и променят собствените си нагласи и преподавателски практики, за да пренареждат и преформулират целта на образованието в актуалния му контекст.

Приемането на такава сложна трактовка в разбирането на непрекъснатото професионално развитие на учителите означава *промяна на образователните пространства (педагогиката като системна трансдисциплинарна наука) и промяна на естеството на учене в съответствие с компетентностния подход.*

На второ място, тази интерпретация обозначава възможностите за *укрепване на колективния капацитет на образователната институция чрез трансформационната интелигентност на учителя като сътрудничаща личност, самоопределена в разнообразните социални, културни и икономически контексти на многоизмерните общества.*

На трето място, подобно разбиране е във функционална готовност *да се интегрират съществуващите и нововъзникващи образователни технологии с оглед сливане на традиционната образователна парадигма с генеративно-*

то, дълбинно структурирано обучение, предвид трансформационните процеси в образованието.

Като анализира новите стратегии в образователната политика, които предпоставят необходимостта от реализиране на вертикална подкрепа на учителите, Р. Захариева я определя като „баланс между аспектите на образователния процес, между социалните характеристики и индивидуално-личностните – познавателна, практическа, социална и емоционална интелигентност и индивидуална рефлексия“ (Захариева 2012, с. 39). Това становище намира потвърждение и в теоретическата синкретичност на В. Гюрова и Р. Гьорева, утвърждаваща квалификацията на учителите като доминанта „сред основните критерии за оценяване на качеството на предучилищното и училищното образование в национален мащаб и на ниво отделна образователна институция“ (Гюрова, Гьорева 2019, с. 454).

Заключение

Ученето през целия живот предполага личността да бъде непрекъснато отворена към нови мултидисциплинарни начини на възприемане, тъй като всяка гледна точка възплъщава представата за образ, който е различен. Този образ е субективен, активен и самоутвърждаващ се: личността избира и се фокусира, вижда по определен начин, съобразно своите знания и вярвания и спрямо навичния си репертоар. Характеристиките на обекта, който се наблюдава (изследва, анализира) се обединяват с индивидуалната способност да бъдат интерпретирани именно в контекста, който ги осмисля. Ето защо, управлението на промяната в образованието е процес на множество взаимодействия и се основава на груповия диалог, тъй като гледната точка на другия е винаги различна.

Основен аргумент в тази посока е, че формирането или способността за усъвършенстване в професионалната среда изисква достатъчна степен на стабилност, осигурена от допълнителни форми на продължаваща квалификация, същността на която е *да бъдат осмислени ценните знания в полза на само-ефективността на учителя и съответно тествани чрез опит в образователната среда*. Това означава действие в посока свързване на теория и интервенции за създаване на учещи общности от изследователи и професионалисти и трансформация на продължаващата квалификация, която включва обратна връзка за себе си или феноменът „рефлексивност“.

Само по себе си, информирането за лавинно нарастващото разнообразие от нови практики в образователната среда е недостатъчно, тъй като учителите изпитват съпротиви заради вече формираната у тях професионална идентичност в друг, отминал контекст и е естествено да отстояват придобитите модели на професионално поведение. Следователно, мотивацията на учителите за продължаваща квалификация може да бъде подкрепена единствено, когато същите са дълбоко ангажирани със своите дилеми за ролята си на учители и за смисъла на професията.

Литература

- ГЮРОВА, В., Р. Гьорева** (2019). Квалификацията на педагогическите кадри като критерий и фактор за качество на образованието. *Актуални политики и практики в образованието*. Плевен. <https://www.univt.bg/res/9232/> // Giurova, V., R. Gьoreva (2019). Kvalifikaciata na pedagogicheskite kadri kato kriterij i faktor za kachestvo na obrazovanieto. *Aktualni politiki i praktiki v obrazovanieto*. Pleven. <https://www.univt.bg/res/9232/> [in Bulgarian]
- МЕРДЖАНОВА, Я., Б. Господинов, С. Цветанска** (2004). *Институции и субекти на пазара на труда*. София. // Merdzhanova, Ia., B. Gospodinov, S. Svetanska (2004). *Institucii i subekti na pazara na truda*. Sofia. [in Bulgarian].
- ПЕТКОВА, И.** (2012). *Подготовка и квалификация на българския учител*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“. // Petkova, I. (2012). *Podgotovka i kvalifikaciia na bylgarskiia uchitel*. Sofia: UI „Sv. Kl. Ohridski“. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н., Л. Генкова** (2009). *Компетентностният подход в образованието*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“. // Cankov, N., L. Genkova (2009). *Kompetentnostniat podhod v obrazovanieto*. Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski“. [in Bulgarian]
- DUNNE, Elisabeth, Bennett, Neville and Carré, Clive.** „Skill development in higher education and employment“. *Differing visions of a Learning Society Vol 1: Research findings*, edited by Frank Coffield, Bristol, UK: Policy Press, 2000, pp. 105-138. <https://doi.org/10.56687/9781847425126-005>
- HELLSTRÖM, T., Merle, J, Wenneberg, S. B.** (2003). The ‘discipline’ of post-academic science: reconstructing the paradigmatic foundations of a virtual research institute, *Science and Public Policy*, Volume 30, Issue 4, August 2003, Pages 251–260, <https://doi.org/10.3152/147154303781780407>

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д.н. София Дерменджиева

Персонален изследователски номер: <https://orcid.org/0000-0001-5237-6278>

Образователна институция/Институт: ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград

Контакти: sofger@swu.bg