

**УЧЕБНОТО СТУДЕНТСКО ПОРТФОЛИО - ИНТЕРАКТИВНА
ТЕХНОЛОГИЯ ЗА КАЧЕСТВО НА ПРАКТИЧЕСКАТА
ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИТЕ**

Tixa Atanasova Delcheva, Elena Georgieva Georgieva

**THE STUDENT PORTFOLIO - INTERACTIVE TECHNOLOGY
FOR QUALITY OF THE PRACTICAL PEDAGOGICAL
PREPARATION OF THE STUDENTS**

Tiha Atanasova Delcheva, Elena Georgieva Georgieva

Abstract: A model of a student portfolio for improving the quality and effectiveness of students' pedagogical practical competencies during their practical academic preparation is presented. The structure of the model includes target, structural-content, organizational-procedural and evaluation block. Content and process of developing the learning portfolio reflects the level of formation of three key competencies of teachers: to work with others; to work with knowledge, technology and information; to work with society.

The technology includes a variety of reflexive exercises, variable-creative learning tasks with a dialogic style, with a practical focus, reflexive techniques, methods, tools and forms of organization.

The criteria for assessment and self-assessment are: professional-value-cognitive and professional-operational-active. The indicators are: motivational; cognitive-two-way reflexive grounded analysis/ self-analysis; peer assessment and self-assessment; variable-creative proposals.

Key words: reflexive-dialogical portfolio, reflexive technology, external and internal motivation

Ключовото понятие за реформиране на съвременното образование е качеството, което винаги се разгръща в контекста на ефективност. Поставя се акцент на промяната на образователната парадигма–преход от репродуктивност към активност. В сферата на висшето образование това е переход към андрагогическа парадигма на учене, центрирано към студента, основано на партньорство на всеки етап от образователния процес, подкрепя за всеки учащ, нови подходи в ученето и преподаването, подобряване на качеството чрез индивидуализирани и групови учебни пътеки. Т.е., това всъщност е принципно нова

образователна парадигма, която променя качествено образователния процес, образователните технологии, ролята на преподавателя във ВУЗ, на студента. Тя представлява рефлексия на образователната среда спрямо промените, настъпващи в обществото, а неговият естествен фокус е личностното развитие на студентите, т.е. център е личността на младите хора (Valchev, 2006).

В условията на реформиране на съвременното образование един от важните проблеми е подготовката на бъдещите педагози. Модернизацията на образованието, всички преобразования, които стават в съвременното училище, се намират в пряка зависимост от личностните качества на педагозите, от нивото на тяхната професионално – педагогическа компетентност, от нивото на тяхната мотивационна нагласа за педагогическа дейност.

В този контекст ВУ днес е призвано да обезпечи подготовка на студенти педагози свободно да владеят своята професия, да се ориентират в близки области на дейността и готовност към постоянно лично и професионално развитие, за социална и професионална мобилност. Всичко това детерминира необходимостта от формиране у студентите на готовност към рефлексивно-преобразуваща дейност, осъзнато устойчиво отношение, нагласа към възможности за решаване на проблеми в динамичните ситуации на взаимодействие с педагогическата реалност.

Личностната ориентация на образованието предполага не толкова увеличаване на обема на академичната подготовка, а чрез насочване към възможностите на неизползваните ресурси за развитие на устойчива мотивация и готовност за професионално-педагогическа дейност. На лице е необходимостта от постоянно търсене и стимулиране на вътрешния потенциал на студентите, на тяхната субектна активност в процеса на теоретичната им и на практическата им подготовка.

Особено значение в това отношение имат личностно-ориентираните технологии. Учебното портфолио е една от съвременните образователни технологии за реализиране на този подход. Опитът на други страни показва, че използването на учебното портфолио като технология може да допринесе за промяна „отвътре“ на традиционния начин на професионално-педагогическа подготовка, за преодоляване на някои недостатъци. Чрез него може да се стимулира професионалната мотивация, помага на студентите да осъзнаят степента на своята готовност за самостоятелна педагогическа дейност, променя

характера на учебната им дейност и професионално- практическата им подготовка става по- ефективна (Gyurova, Zeleeva, 2012).

Педагогическата дейност се приема като една от най-рефлексивните, у учителите е налице специфична чувствителност към собствената им личност и дейност, към личността на учениците, от тях зависи ефективното самопознание на учителя и успешното опознаване на учениците (Vasilev, 2005). Авторът подчертава, че рефлексивното професионално – личностно себепознание е “своеобразна” клетка на целенасочената активност на студента – педагог и поради това е инструмент за постигане на личностната му професионална идентичност. Успешното упражняване на педагогическата професия, за да е качествено, изисква умение за рефлексивно управление на дейността, т.е., умение да се застава на гледната точка на ученика и не просто да се въздейства върху неговата дейност, а да предава на ученика тези необходими основания, от които той би могъл самостоятелно да изведе своите собствени решения (Vasilev, 2005).

Изследванията на различни автори позволяват да се изведат богата гама от характеристики на професионалната рефлексия на учителя:

- способност за гъвкав мислен диалог с учениците – заставайки на тяхната позиция, учителят осмисля ситуациите и самия себе си от тази позиция;
- стремеж за обективно безпристрастно рефлексивно самооценяване;
- перцептивно-рефлексивни специфични умения за ориентиране и изучаване на учениците, нагласа за съпреживяване на другите; стимул учителят да изведе на рефлексивна позиция учебно-възпитателния процес;
- основно психично образование осигуряващо: педагогическа наблюдателност; успешното изпълнение на педагогическата дейност; педагогическия оптимизъм; личностно ориентирано взаимодействие; творчество;
- възможност да се прецени нивото на развитие на своята компетентност, за осъзнаване на своите силни и слаби страни от позицията на педагог и осъзнаване на начините за своето професионално развитие;
- стимулира учителят да: проследява протичането на учебния процес; активността на учениците; умението им да самоуправляват

своето мислене и поведение в процеса на решаване на задачите (Vasilev, 2005).

Изследванията показват, че способността към конструктивна професионално- практическа рефлексия, към рефлексивно решаване на проблеми в педагогическата реалност, най- ефективно се развива в студентската възраст (Abulhanova-Slavskaia by Vasilev, 2005). Това предполага необходимостта от формиране на рефлексивни умения в този период, когато у студентите се поставят основите на изграждане на професионално- практическа компетентност, т.е. на етапа на тяхното обучение във ВУЗ.

В този контекст на основата на праксиологическата рефлексия (Vasilev, 2005), теорията за мотивацията А. Величков (1989) и теорията за формиране на умения Б. Минчев (1991) е обоснован и разработен модел на *учебно рефлексивно-диалогично портфолио*. Този вид учебно портфолио подпомага студентите при усвояване, осъзнаване и прилагане на общи и специфични практико-педагогически знания и умения, на технологични действия за професионално самопрезентиране в различните видове педагогически практики, насоченост към самостоятелна творческо-практическа дейност. Целта е да се стимулира диалогът между студенти и ментори- академичен, практически, студент от по- горните курсова, със състудентите, със себе си, с учениците. Рефлексивното диалогично учебно портфолио допринася за повишаване на мотивацията за професионална дейност, помага студентите целенасочено да променят личностния си смисъл за нея, да я осъзнаят и от друга гледна точка, т.е., да стане по-интересна, творческа за самоизява и себеизразяване. Положителен аспект на този вид портфолио е, че алгоритъмът на съдържанието му не е формулирано императивно и безадресно, позволява основните знания и умения свързани с теоретичната и практическа подготовка на студентите успешно да се технологизират, да се приложат, проверят и вариативно изменят в подходящи педагогически ситуации и дейности.

В този контекст учебното портфолио се приема като своеобразна предметна „кристализирана” рефлексия, която изпълнява функцията на комплексен технологичен инструмент за формиране на рефлексия и прилагането му в професионално- практическата подготовка на студентите (Vasilev, 2005).

Във връзка с това у студентите се формират следните основни групи рефлексивни умения, необходими за реализиране на

педагогическата дейност: рефлексивни умения, насочени към собствената разнообразна педагогическа практическа дейност, към използване на специфични рефлексивни процедури и похвати при нейното осъществяване; рефлексивни умения насочени към професионално осмислено самопознание, умение да се откриват собствените професионално значими качества, които да развият и усъвършенстват професионално.

Една от целите на рефлексивно-диалогичното портфолио е стимулиране на уменията на студентите за самопрезентиране на нивото на своята компетентност в процеса на реализиране на професионалната им дейност, на уменията съзнателно да управляват процеса на изграждане на професионална компетентност, да саморегулират професионалното си поведение (Vasilev, 2005).

Педагогическото самопрезентиране се интерпретира като сложно организиран процес на регулация на произвежданото от студента впечатление на учениците, с отчитане спецификата на социалната ситуация в училище и е израз на представата на студента за самия себе си като учител, средство е за регулиране на взаимодействието със социалната среда, а също и средство за саморегулация (Goffman, 2000). Психологическата основа на модела за самопрезентацията на студента педагог чрез портфолиото е рефлексивният диалог и предполага дву-компонентна интенционална структура - насоченост към себе си и насоченост към другите (Goffman, 2000). Тези два компонента са неразривно свързани помежду си, но може да се говори и за наличие на йерархия: насочеността към себе си се явява базова в процеса на самопрезентацията, в същото време тя изпитва модифициращото влияние на целта на насочеността към другите – учениците/децата.

Едни от видовете самопрезентация, които имат значение за качеството и ефективността на процеса на формиране и развитие на професионална практическа компетентност на студентите педагози са опосредствената (субект-обектно-субектно взаимодействие) и непосредствената (субект-субектно взаимодействие).

Чрез средствата на опосредствената самопрезентация – учебното портфолио, студентите се стимулират активно и целенасочено да управляват процесът на изграждане на своята професионална компетентност, да се подготвят за саморегулиране на професионалното поведение по-късно в процеса на непосредствената самопрезентация при прякото взаимодействие с учениците.

Базовите психологически характеристики, които определят успешността на опосредствената и непосредствена самопрезентация са: социалната активност, потребност от идентификация с другите и общителност. Тези характеристики отразяват необходимите предпоставки за успешно социално-психическо взаимодействие на студентите с учениците и позволяват самопрезентацията да се интерпретира като неделима част от академичната му подготовка, съставна част от неговата професионално-социална компетентност, като неделим компонент на неговото социално взаимодействие с учениците, в голяма степен определящо успешната му самореализация като педагог в училище (Goffman, 2000).

Между опосредствената и непосредствена самопрезентация има двустранна връзка. Непосредствената самопрезентация изпълнява оценъчна функция, има и корегираща функция спрямо опосредствената самопрезентация. Тя показва доколко опосредствена самопрезентация е била качествена и ефективна, какви са постиженията и какви са пропуските, слабите зони и съответно необходимостта те да се коригират. Колкото е по-високо нивото на опосредствената самопрезентация, толкова ще е по-високо нивото на протичане на непосредствената самопрезентация. Т.е., тази двустранна връзка помага да се издига нивото и на двата вида. Ето защо при практическата академична подготовка на студентите при формиране на опосредствената и непосредствена самопрезентация се обръща сериозно внимание на тази връзка чрез изпълняването на разнообразните учебни задачи при разработването на материалите за учебното портфолио.

Една от целите на рефлексивно- диалогичното портфолио е да се стимулира развитието на професионална мотивация у студентите педагози.

Според типологията на мотивацията в зависимост от анализа и насочеността на поведението на личността се различава външна и вътрешна мотивация. Външна мотивация е свързана с поведение насочено предимно към получаване на някакъв краен резултат. Тя удовлетворява от постигането на определена крайна цел и това води до снемане на мотивационното напрежение, води до прекратяване на поведението. Ако обаче индивидът осъществява определено поведение, при което водещо е самият процес, а крайният резултат е свързан с оценка на собствената компетентност, в основата му лежи вътрешна мотивация. Вътрешната мотивация се подбужда от самия процес на

нейното извършване, а не от от получавания резултат. “Вътрешно мотивираната дейност (отначало играта, после ученето, а накрая и трудът) заема водеща позиция и вътре в нея се извършват диференцирането и развитието на основните регулативни структури на личността” (Velichkov, 1989, p. 22). Т.е., вътрешната мотивация се проявява в дейността както при нейното извършване, така и по отношение на крайния резултат (Aseev by Velichkov, 1989, p. 22).

Б. Минчев (1991) също подчертава, че при формирането на умения при външната мотивация подбуждателна сила имат само резултативните мотиви, а самият процес се поддържа чрез постоянни волеви усилия. Затова външната мотивация е неустойчива, не води до самоусъвършенстване на уменията и изисква голямо напрежение. Той отбелязва, че вътрешната мотивация „внося устойчиви подбуждателни тенденции в самото извършване на умелите действия, прави ги разнообразни, спонтанни и непрекъснато ги подобрява по еднороден начин.” В развитието на уменията се проявява общата мотивационна тенденция - подбуждателността да се премества от резултата към процеса на постигането му” (Minchev, 1991, p. 92).

В този контекст процесът на приложение на учебното студентско портфолио при практическата академична подготовка е съобразен с трите равнища и техните особености за формиране на вътрешна мотивация (Velichkov, 1989, p. 31).

Първото равнище е свързано с приемането и преработката на информацията (когнитивно-перцептивно равнище). *Второто равнище* е на регулация, където се проявява вътрешната мотивация и е свързано с изпълнителските компоненти на поведението. Овладяването и развитието на поведенчески програми за въздействие и изменение на средата са необходима предпоставка за активно приспособяване на субекта (в случая студента) към изменящите се външни условия. *Третото равнище* за формиране на вътрешната мотивация е свързано с регулацията на условията в ситуацията с цел успешното осъществяване на поведението. Вътрешната мотивация се проявява като психологична реактантност, т. е. поддържане на лична свобода на поведението при дадени условия. Тя е израз на повишена субектна ценност на доказано успешно поведение, полагане на повече усилия и повишаване качеството на изпълнението на усвоеното поведение. (Velichkov, 1989, p. 34)

Приложението на учебното студентско портфолио при

практическата академична подготовка е съобразено и с процеса на формиране и развитие на уменията, в случая педагогическите (Minchev, 1991). В този аспект се имат предвид две важните тенденции подчертани от Б. Минчев: едната е, че проявата на общата мотивационната тенденция е свързана с преместване на подбудителността от резултата към процеса на постигането му и втората е преместване на положителните преживявания от края към неговото начало. Двете тенденции се опосредстват от тенденцията на утилитарните дейности към съкращаване, автоматизиране и свеждането им изключително към завършващи реакции. Друга много важна особеност е, че процесуалната мотивация има по – висока ценност в сравнение с утилитарно- регулативната (Minchev, 1991, p. 92).

В този контекст още в началото на обучението в рефлексивно – педагогически умения, студентът се насочва към конкретната учебна ситуация с нагласа за самоинициативно вариране на похватите за действие. Студентите се стимулират да удържат дълго в съзнанието си целите на конкретната педагогическа дейност и да бъдат богато асоциирани с възможни средства. В същото време те се насочват процесът за развитие на рефлексивните умения да не се свежда само до подбора на средствата. Всяко средство когато се избира, за да бъде по – ефективно, е необходимо да се разглежда и преживява от студентите в целия контекст на практическото им обучение, защото само по този начин умелите действия придобиват своето единство чрез целта (Minchev, 1991, p. 93).

Това предполага използването на функционално различни упражнения, стимулиране на разнообразие от преживявания, желание за много по-високи постижения в развитието на педагогическа вариативност и творчество, отколкото упражняването само на действия, свързани с крайния резултат. Б. Минчев (1991, p. 94) подчертава, че е важно да се осигурява преживяване на „хоризонт на развитие“ т.е., винаги да присъстват трудности. Освен това авторът акцентува на важното значение на два етапа в мотивационните процеси при формиране на уменията: „етап на установяване на аз-включеност“ и „етап на включеност в уменията.“ През първия етап, субектът-студентът взема съответна умела дейност (в случая педагогическата) „присърце“, така, че всеки успех или неуспех се приема като такъв на „аз-а“ на субекта. Без въвличане на „аз-а“ е невъзможно да се освободи мотивационен потенциал и да се развие необходимата за усвояването

на уменията активност. Включеността в уменията през втория етап се извършва в процеса на неговото формиране т.е., през времето, при което субектът се е отъждествил, „слял” с уменията, „заживял” в него, то става един малък свят, в който субектът се самореализира (Minchev,1991, p. 96).

При изграждане на технологията за реализиране на модела се имат предвид и трите структурни компонента на компетентността: *познавателен*, който е свързан със съответни знания и умения от дадена област, в случая педагогическата; *рефлексивен*, който включва вътрешното отражение на условията на дадена ситуация (педагогическа), представата за себе си и своите възможности в нея и отношението между тях. То е в основата за формиране на субективните критерии за ефективността на собствените действия (чувство за възможности, за собствена ценност, за ефективност). Третият компонент е *стимулативният*, който е свързан с особеностите на осъществяваното действие, решение или поведение в конкретна педагогическа ситуация (Layl M. Smener-younger and Layl M. Smener, 2005).

В модела чрез целенасоченото академично практическо обучение на студентите педагози, се цели да се създадат *педагогически условия* за: формиране на ценностно отношение към себепознанието, към познание на своята педагогическа дейност, личностни качества и поведение на основата на развитие на положителна мотивация към себе си; създаване на ситуации за оценка стимулираща студентите към осъществяване на рефлексивни действия; създаване на ситуации за успех на всеки студент, повишаване на самооценката и увереността в собствените възможности. Чрез тези педагогически условия се обезпечава усложняване на учебните задачи, на учебно-практическата професионална дейност, на субект-субектно взаимодействие между студентите, между студенти–ментори; развитие на форми на самоконтрол от външен към вътрешен, развитие на познавателните възможности на студентите и стимулиране на нагласата за самостоятелна практическа педагогическа дейност.

Учебната задача се приема като ключов компонент при структурирането на учебната дейност. За да бъде процесът на формиране и развитие на професионално практическа педагогическа компетентност ефективен, учебните задачи в предложения модел се трансформират в педагогически практически задачи, а учебните действия се превръщат в учебно-практически. В този процес с

помощта на портфолиото студентите се упражняват в решаване на постепенно усложняващи се разнообразни учебно-практически рефлексивно-диалогични задачи. Учебните задачи в настоящия модел на учебно портфолио са разработени и съставени на четири равнища: *репродуктивно* (I); *продуктивно* (II); *трансферно* (III); *творческо* (IV) (Vasilev, 2005, p. 76)

Първото *репродуктивно ниво* включва задачи, чрез които се цели да се насочат студентите към свързване на възприетите или проведени от самите тях педагогически действия, ситуации, уроци с изучавани и усвоени теоретични знания и умения.

Второто *продуктивно ниво* от учебно рефлексивни задачи има за цел студентите аргументирано да интерпретират наблюдавани или изнесени от тях педагогически форми, извършени действия. Това създава условия те да актуализират теоретичните си знания, да се развива умение за доказване чрез намиране на теоретични или от практиката аргументи.

Третото ниво е свързано с *трансфер* на усвоените теоретични знания и умения в педагогическата практика и обратно обвързване на педагогическата практика с определени теоретични идеи и закономерности. Т.е., установяване на двустранна връзка, извършване на двупосочен рефлексивен диалогичен анализ – теоретичен коментар със съответна обосновка на практически педагогически действия, ситуации, уроци. Другата посока е от практиката към теорията т.е., анализът се основава на аргументи от наблюдавани или проведени от студентите педагогически практики.

Четвъртото ниво е с *творчески задачи*. Студентите се стимулират да предлагат обосновано: отначало варианти на отделни части от възприети или изнесени от тях педагогически форми, действия; по-късно аргументирани предложения за прилагане на отделни принципи, подходи, методи, средства, форми за повишаване качеството и ефективността на отделни педагогически форми, дейности; проектиране и провеждане на цели уроци със съответен обоснован теоретичен коментар.

Стимулирането на срещането на двата вектора на анализа позволява студентите да “осъзнаят” основните характеристики, значението и принципни положения на рефлексивния подход в процеса на академичното им практическо обучение: диалогичният модел и стил на учебния процес; необходимостта от максимално съобразяване с

познавателните възможности и интереси на учениците и стремеж за тяхното развиване чрез обучението; ясна практическа насоченост и осмисленост на знанията и обучението като цяло; създаване на собствен професионален стил, в който са съчетани хармонично най-силните му индивидуално-личностни черти с основните функции и задачи на педагогическата професия (Vasilev, 2005).

Учебното рефлексивно-диалогично портфолио се изгражда на основата на четири важни *принципа*: социално-личностна поддръжка; ситуативност на педагогическото взаимодействие; системност и последователност на педагогическото взаимодействие; самоефективност на педагогическото взаимодействие.

Начините за това постепенно и системно технологизиране на педагогическите теоретични знания и умения и практически педагогически опит при разработването на студентското рефлексивно-диалогично портфолио в процеса на различните видове практики са:

- *операционализиране* - стимулиране към разчитане и превеждане на теоретичните педагогически постановки на езика на практическите професионални действия т.е, преобразуването им в система от познавателно-практически операции - технологичен аналог на разработване на конкретни варианти на педагогически форми;

- *инструментализиране и опредметяване* - т.е., въвеждане на разнообразни средства и пособия, включително и електронни средства, в ролята на инструменти за професионално-практическа дейност;

- *комуникация и диалогизация* - т.е., смислово и персонално преобразуване на теоретичните идеи в логиката и процедурите на професионално-практически диалог; представянето им като обоснован теоретичен коментар и варианти на педагогически предложения;

- *синтезиращо описание* - заключителна комплексна процедура, чрез която студентът обобщава /интегрира/ и систематизира най-добрите свои постижения, тези на практическите менторите, както на своите и на състудентите си по време на текущата и преддипломна практики (Vasilev, 2005, p. 78).

В модела процесът на формиране на професионално-практически педагогически компетенции на рефлексивна основа се осъществява чрез следните *етапи*: 1/ създаване на мотивационна основа на педагогическите действия; 2/ създаване на когнитивна и операционална основа за формиране на професионално-практически педагогически компетенции у студентите; 3/ развитие и усъвършенстване на

операционната основа на рефлексивно-педагогическите действия чрез включване на студентите в специално организирана детерминирана учебна дейност; 4/използване и усъвършенстване на рефлексивно-педагогическите действия чрез самостоятелно вариативно- творческо приложение в процеса на разнообразна учебна дейност. Всеки следващ етап се реализира на основата на предходния. Тази взаимовръзка определя логиката на процеса на формиране и развитие на педагогическите практически компетенции. Педагогическите условия се реализират при всеки етап.

През целия период на педагогическата практика студентите се насочват към осъзнаване на отделните видове практики (хоспитиране, текуща, преддипломна), както и на различните учебни задачи в контекста на общата им подготовка като педагози. Т.е., ръководно начало е да не се преследва директно резултативен ефект при първоначалното обучение в рефлексивна умелост, а да се осъществява с минимална функционалност, в смисъл на реализация на цели като се използват наличните възможности (Minchev, 1991, p. 93).

Изследванията показват, че функционалното разнообразие от упражнения, стимулирането на разнообразие от преживявания, води до много по-високи постижения в развитието на умения за вариативност и педагогическо творчество, отколкото упражняването само на действия, свързани с крайния резултат.

Технологията на рефлексивно-диалогичния модел за формиране и развитие на педагогическа практическа компетентност у студентите предполага осигуряването на незабавна *обратна връзка*, необходима, за да: могат студентите да осъзнаят по-ясно връзката между своето професионално-практическо поведение и последствията в реална педагогическа среда; увеличава информационната стойност на обратната връзка на всички студенти за техните постижения; дава възможност студентите да се ориентират какво трябва да подкрепят и какво не; насочва студентите към целта (развитие на педагогическа практическа компетентност) чрез подкрепяне на много стъпки, които водят до успеха (Slavin, 2004, p. 418).

В модела се отдава и голямо значение за ефективно професионално развитие на студентите на *подкрепящата среда*, в която: преподавателите се отнасят към обучаваните като към партньори, налице е двустранно уважаване, стремеж за сътрудничество; студентите се чувстват сигурни и подкрепяни, където индивидуалните

потребности и уникалност са уважавани; се стимулира субектната активност на студентите, те поемат отговорност за своето учене, за своите професионални постижения; се осъществява постоянна обратна връзка (Sharlanova, 2014).

Два вида са *критериите за оценяване* на нивата на развитие на практическите педагогически компетенции у студентите чрез рефлексивно-диалогичното портфолио: 1/ професионално-ценностно-когнитивен и 2/ професионално-операционно-дейностен за оценка/самооценка на нивата на развитие. *Показателите* са: мотивационен; когнитивен - двупосочен рефлексивен обоснован анализа/самоанализ-коментар между теория и практика; взаимно оценяване и самооценяване, самопознание, самоконтрол и саморегулиране; вариативно-творчески предложения. *Нивата на сформированост* на педагогическите практически компетенции у студентите са: високо, достатъчно, допустимо и критично.

Процедурата, формата на контрол и оценяване/самооценяване на подготовката и активността на студентите в процеса на практическата практика се осъществява системно през целия период на практическото обучение на студентите, по време на различните видове практики - хоспитиране, текуща и практиката на стажант учителите. Това става чрез оценяването на нивата на постижения при опосредствена самопрезентация, т.е. чрез качеството на изпълнените учебни задачи, на разработените учебни материали.

Учебното портфолио е една от съвременните образователни технологии с най-голям потенциал за преодоляване на ограничеността на съществуващата практика във ВУ за оценяване на отделните „видими“ резултати от професионално-педагогическата подготовка на студентите, които не дават единна и цялостна представа на готовността им за реализация на целия процес на осъществяваната от тях педагогическа дейност в реална училищна среда.

Използването на рефлексивно-диалогичното учебно портфолио в системата на подготовка на студентите за бъдеща педагогическа дейност е фактор за успешни професионални постижения, един от начините за постигане на високо ниво на педагогическа компетентност, за ефективна професионална реализация.

Чрез рефлексивно-диалогичното портфолио студентите се подготвят за „излаз“ в практиката, да „влезнат“ в собствен практически педагогически опит, осигурява се приемственост между етапа на

академична практическа подготовка на студентите педагози и адаптирането на младите специалисти към училищни условия, към използването на професионалното портфолио за отразяване на постигнатите компетентности в реалното образователно пространство (Наредба № 15 от 22 юли 2019, МОН).

ЛИТЕРАТУРА

- Василев, В. (2005). *Психолого-методологични, теоретични и приложни проблеми на рефлексията*. автореферат. С.
- Величков, А. (1989). *Личност и вътрешна мотивация. Психология на личния контрол*. С.: Изд. Българска академия на науките.
- Вълчев, Р. (2006). *Книга на водещия. Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование*. С.: Център „Отворено образование“.
- Гоффман, Е. (1984). *Представление себя другим*. Современная зарубежная социальная психология. Тесты. под ред. Г.М. Андреевой.
- Гюрова, В., В. П. Зелеева. (2012). Портфолио в системной оценке качества образования. *Ученые записки Казанского университета*. 154, (6) Гуманитарные науки.
- Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. С.: Университетско издателство “Св Климент Охридски”.
- Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти*. МОН, С.
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. С.: изд.Наука и изкуство.
- Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. (2005). *Компетенции на работе*. Пер. с англ, М.
- Хуторской, А. В. (2013). *Компетентностный подход в обучении*. Научно-методическое пособие. М.: Издательство “Эйдос”; Издательство Института образования человека, 73 с.: ил. (Серия “Новые стандарты”).
- Шарланова, В. (2014). *Образование и карьерно развитие*. Стара Загора.
- Creetham, G., G. Chivers. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonized the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7).
- Dysthe, O. et al. (2011). *Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective; macro-, meso- and micro-level*. 36 (1).

REFERENCES

- Creetham, G., G. Chivers. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7).

- Dysthe, O. et al. (2011). *Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective; macro-, meso- and micro-level*. 36 (1).
- Goffman, E. (1984). *Representing oneself to others*. Modern foreign social psychology. Tests. ed. G.M. Andreev.
- Gyurova, V., V. P. Zeleeva. (2012). *Portfolio in the systematic assessment of the quality of education, teaching notes of the University of Kazan*. 154 (6) Humanities.
- Hutorsky, A. V. (2013). *Competence approach in teaching. Scientific and methodical manual*. M.: Eidos Publishing House; Publishing House of the Institute of Human Education, 73 pp.: ill. (New Standards Series).
- Minchev, B. (1991). *Situations and skills*. S.: University Publishing House "St. Kliment Ohridski".
- Ordinance № 15 of July 22, 2019 on the status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists*. MES, C.
- Sharlanova, V. (2014). *Education and career development*. Stara Zagora.
- Slavin, R. (2004). *Pedagogical psychology*. Science and Art Publishing House.
- Spencer, Jr., Saine M. Spencer. (2005). *Work Competencies*. Per. with English, M.
- Valchev, R. (2006). *The host's book. Interactive methods and group work in modern education*. S.: Open Education Center.
- Vasilev, V. (2005). *Psychological-methodological, theoretical and applied problems of reflection. abstract*. S.
- Velichkov, A. (1989). *Personality and intrinsic motivation. Psychology of personal control*. S.: Ed. Bulgarian Academy of Sciences .

Author Info:

Prof. Tiha Amanasova Delcheva, PhD
Faculty of Education
Trakia University - Stara Zagora
e-mail: ahitdelcheva@abv.bg

Elena Georgieva Georgieva, PhD
Faculty of Education
Trakia University - Stara Zagora
e-mail: elenataneva7@gmail.com