

**ДИДАКТИЧЕСКА СИСТЕМА ОТ УЧЕБНО
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ДЕЙНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА
СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ**

(Върху примера на обучение на студенти педагози от Педагогически факултет, при Тракийски Университет)

Румяна Илчева Неминска

**DIDACTIC SYSTEM OF TEACHING AND RESEARCH
ACTIVITIES IN THE TRAINING OF STUDENT TEACHERS**

(On the example of training of pedagogical students from the Faculty of Pedagogy, at the Trakya University)

Rumyana Ilcheva Neminska

Abstract. This article discusses the problem of teaching and research activities that motivate, develop the interest and cognitive skills of student educators. The research interest in the article is related to the opportunities for personal expression that students find in the various teaching and research activities in order to present their strengths and develop their other skills. These teaching and research activities are considered in a hierarchical didactic system aimed at intellectual innovations, methodologies and innovative teaching practices. At the heart of the didactic system is the activity of students related to their motivation, sense of freedom and choice.

Key words: innovations, teaching and research activities, students, pedagogues

**СВОБОДНИЯТ ИЗБОР - КОМПОНЕНТ НА УЧЕБНО-
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИТЕ ДЕЙНОСТИ**

В иновационните проекции на учебно-изследователските дейности един от компонентите е правото на свободен избор. За всички университетски преподаватели и участници в процеса на висше образование свободата е академична норма на поведение и изследователско развитие. Академичният пример за свобода в преподавателската и изследователска практика имплицитно рефлексира

върху студентската общност. Именно оттук се заражда студентската нагласа за реализиране и развиване на академичната свобода като норма на академично поведение, като право на свободен избор в процеса на рефлексивно-изследователското поле. Изборът и свободата като компоненти на учебно-изследователските дейности са основни компоненти и на изследователското обучение. В процеса на това обучение студентите имат възможност да придобиват знания чрез един творчески и саморефлексивен подход; получават инструменти за разбиране на педагогическата наука през многоизмерната призма на плурализма и равнопоставеността. В този смисъл академичната свобода се разглежда като важен фактор, определящ успеваемостта. Свободата на интереса, свободата на проучванията са важни елементи в съвременните учебно-изследователски дейности в академичната зала.. В това педагогическо субект-субектно взаимодействие се развиват умения и знания, дискутира се, усъвършенства се академичното мислене. Именно чрез него се възпитава свобода на духа, която може да търси, изследва и твори в областта на науката.

Още в *Декларацията* от 1915 г. се признава, че „академичната свобода традиционно има две приложения: към свободата на преподавателя и към тази на студента, *Lehrfreiheit* (да преподава) и *Lernfreiheit* (да се учи)“. Според F. Ralph „свободата на студентите е традиционно съпровождана от свободата на преподавателите като елемент на академичната свобода в по-широкия смисъл“ (Ralph, 1963). За студентите свободата да учат означава, че те са в състояние да развият своите умения в предпочитаната научна област до най-висока степен. В процеса на рефлексивно-изследователското обучение те имат време, място и възможност да се фокусират върху своя учебно-изследователски интерес и да го развият в пълнота. Това се постига, когато студентите подхождат свободно към обучението си, могат да мислят рационално, без да се страхуват или ограничават. Свободата на студента означава свобода от страх и осъзнато внимание към развитието на дългосрочни умения, каквито са учебно изследователските и научно изследователските умения. Както пише W. Richardson (2015) „академичната свобода се основава на езика на свободата на словото (“свободно изразяване”) и неограниченото изследване на спорни теми (“свободно търсене на истината”). Тя се свързва с уменията на преподавателя за творчество и предизвикателство към студентите. Само така те ще видят в действие търсещата визия на академичната свобода и

нейната съдържателна същност от отговорност, научност и обоснованост. Само така в тях ще се породи педагогическият усет и изследователски навици да четат, създават и развиват педагогическата наука. Интересът, развит в свободна аудитория, поражда уменията към самостоятелен свободен избор. Академичната свобода като норма на поведение е развита върху философския базис на етика, естетика, плурализъм, толерантност. В този смисъл тя носи възпитателен, корекционен и развиващ академичен и социален ефект. В нея е заложена свободата на изразяване, която не нарушава личното пространство и интереси на членове от академичната общност. Свободата на изразяване играе ценна роля в рефлексивно-изследователското обучение, защото се реализира в една плуралистична среда.

В йерархично конструираната дидактическа система на учебно-изследователски дейности, се очертават уникални възможности за представяне на различни гледни точки, за изразяване на лични възгледи, за дискутиране на въпроси, за насърчаване на диалога, взаимното уважение и развитие на културната чувствителност. Тя е динамична, отворена и справедлива среда, в която гражданството, културната компетентност и ученето се срещат и обединяват. Обвързването на свободния избор с процеса на обучение е обосновано, тъй като в този процес студентите имат възможност да влизат в роли, да решават казуси, да поемат отговорности в педагогически контролирана среда. В този смисъл те развиват своите интелектуални компетенции, критическо мислене и мотивация, обвързани с познавателния процес.

ДИДАКТИЧЕСКА СИСТЕМА ОТ УЧЕБНО ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ДЕЙНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ

Дидактическата система е йерархично изградена в четири учебни дисциплини¹, разположени в четири последователни академични години. Приложението на изследователския подход при обучение в рефлексивно-изследователска среда прави възможно адаптивното конструиране и предвиждане на цялостния учебен процес чрез конструиране на **дидактическа дейностна технология** и развиването ѝ в четири етапа. Тя се основава на дейностния модел за развитие на мотивацията на учене на Ж. Гроу².

В първия етап студентите са напълно зависими и преподавателят

¹ *Основи на начална училищна педагогика*“, „Съвременни аспекти на гражданското образование“, „Педагогика на взаимодействие дете-среда“, „Интердисциплинарно обучение“

² <https://www.inspirelearning.net/tag/gerald-grow>

поема ролята на треньор. Той използва различни мотивационни техники, за да развие интереса, организира интерактивна и диалогова учебна среда, така че студентите да бъдат включени в учебния процес, да бъдат провокирани да изследват педагогически проблеми, дори и жизнения си опит. Важен акцент в този мотивационен етап е обяснението, че спазването на инструкциите и сроковете за учебно-изследователска дейност създава и развива у самите студенти различни педагогически и лични умения, насочва интереса им към многоизмерното разглеждане и решаване на казуси. В учебната дисциплина този етап е най-кратък. През него преподавателят представя цялостен проект с дати, срокове, критерии, последователност на всички учебни дейности, в които студентите ще се включват – самостоятелно и в екип. Представят се и датите за консултации (определени в програмата като упражнения). В учебната дисциплина „Основи на началната училищна педагогика“ концепцията за упражненията се променя към консултация. Иначе казано - по пътя на собственото си познавателно развитие студентите откриват различни проблеми (дори и организационни), пораждат се конкретни въпроси по определен проект. Консултацията протича пред цялата аудитория, така че студентът има възможност аргументирано и обосновано да поставя въпроси и да получава множество отговори. В този етап ролята на преподавателя се променя в „мотиватор“. Премахва се към етапа на „интересуващите се“. Тук студентите са запознават на прагматично ниво с научните основи на учебната дисциплина, както и с технологията, чрез която постигат своето знание – свободата на академичното познание, избор на средства и методи, педагогически аргументирано лично мнение. В това ниво студентите реагират, откликват позитивно на личното, персонализирано отношение на преподавателя към тях. Реализира се и първото публично академично представяне на продукт по учебния проект – **тематична презентация**. В студентите се развива самоуправление и умения за постигане на учебните цели. Очертават се различните личностни типове, стилове на учене, изгражда се увереност в уменията. Този етап е пряко свързан с ценностната система на студентите, защото при академичното публично представяне дават израз на своите житейски и педагогически ценности, свързват аргументирано това, което учат с техни бъдещи цели. Това ниво е пряко свързано както с вътрешната, така и с външната мотивация. Студентите имат нужда от одобрение, насърчение, инструктиране, за да реализират

себе си – „да дадат най-доброто от себе си.“ Планираната учебна дейност в следващите стъпки се свързва с нивото на „въвлечени“. Тук те работят екипно - пишат и взаимно рецензират **педагогическо аргументативно есе**. Тук се поражда доверието между самите студенти, работещи в екип. В този модел на учебна дейност ярко се проявява изследователското обучение, защото самите студенти изследват предмета – темата на педагогическото есе; търсят източници, четат разнообразни материали, предоставени от преподавателите. Развива се и се задълбочава тяхната самооценка и уменията им да работят с другите, да се учат от тях и заедно с тях. В процеса на работа студентите развиват чувство за съпричастност към едно академично свободно съобщество, което развива тяхната култура, свобода и инициативност. Имат реалната възможност да работят заедно с преподавателя в педагогически ситуации, в които се самореализират. Ролята на преподавателя преминава във фасилитаторска – той подкрепя и подпомага самоуправляващото се учене; насърчава собствените стратегии за учене на студентите. Развиването на тези умения е педагогически целенасочен процес, който е пряко обвързан с планирането на следващите учебни дейности - **работа с педагогически казуси и педагогическа интерпретация на дидактическа визуализация**. Тези учебни дейности се свързват с нивото на „самоуправляващи се“, а ролята на преподавателя е „делегиращ“. На студентите се предоставят ресурси – филми, изображения, казуси, които те педагогически интерпретират и решават. Поставени в тази експертна роля в тях се възпитава отговорност към ученето и обучението като цялостен субект-субектен процес. В това ниво преподавателите работят с много допълнителни ресурси, изпращат нови статии или педагогически новини на студентите; поддържат с тях интерактивна връзка за коментар, предложения, мнения. Много често в това ниво, стимулирани от преподавателя, студенти представят пред академичната аудитория свои продуктивни стратегии. В това ниво се провежда и **саморефлексивния въпросник** за самооценка и себerealизация по време на учебната дисциплина. Именно тук в най-висока степен се проявява академичната свобода на студентите - тяхната оценка към преподавателите и учебните дейности (рефлексия) и самооценка към себе си и личните си постижения (саморефлексия). Личностната рефлексия се изразява в самопознанието и „мисловен поглед“, насочен към себе си, към дейностите и действията си. Личностната рефлексия е

свързана с анализ на собственото „Аз” (Changalova, 2013); осмисляне на свои качества и навици (Atanasova, Stavreva, 2008); самокритично и саморефлексивно наблюдение и разсъждение за своите личностни качества. Характерна особеност на цялостната дейностно-ориентирана дидактическа технология за обучение на студенти е нейната ориентираност към приложение на мултиаксономичен модел и на преподавателска саморефлексивност. Дидактическата технология е изградена върху нивата и проекциите на таксономичен модел за равнища на познанието, развитие на интелектуални, интерпретационни и афективни умения. (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964). Проектираните учебни дейности насочват към педагогическата аксеология, разбирането на свободата като отговорност към себе си и другите. Важен аспект в планираните дейности е ориентацията към личността и уменията на студентите - първокурсници. Конструирването на учебните дейности по представения начин не е случаен избор на преподавателя. То има дълбоко мотивационен и регулаторен характер: студентът се представя вербално – развива устна реч (устна педагогическа реч) и овладява представяне пред аудитория; студентът се представя писмено – представя култура на речта (писмена педагогическа реч) и грамотност; студентът педагогически анализира дидактически визуализации и казуси – влиза в роли и търси педагогически решения. Представянето на набор от дейности и проекти дава възможност студентът да се себереализира най-успешно в дейност, която най-добре отразява стила му на учене, поведение и мислене. Свободата на избор се проявява в избора на източници, ресурси, свобода на мисленето и изразяването при подготовката и представянето на проектите. Свободата на избор се реализира и при избор на екип, в който студентите влизат и взаимно редактират писмените си разработки (педагогически есета). Учебно-изследователската технология за обучение на студенти първокурсници има пропедевтичен саморефлексивен характер, както за студентите, така и за преподаватели. Темите на учебните проекти и есетата се насочват не само към учебно-изпитния базисен минимум, но и към личностно-афективната сфера на развитие и самопознание.

Втори етап на дидактическата технология е свързана с развитието на *праксиологичната рефлексия*. Тя е свързана с анализ на прилагането на собствените знания и умения в практиката. Студентите се насочват да осмислят начините за използване на технологии и инструменти в дадена педагогическа симулация; да осмислят и изберат най-

подходящите начини за осъществяване на дейността. Праксиологичната рефлексия е свързана още и със самооценяване на ефективността от организацията на собствените си дейности (Atanasova, Stavreva, 2008). В сравнителен план учебно-изследователските дейности на обучение се развиват от **дейностно-изследователски** към **аксиолого-изследователски**. Във втория етап на дидактическата технология се акцентира на **аксиологичната** функция на познанието. Съдържателната същност на учебната дисциплина има за цел да развива граждански умения и активно гражданско съзнание у бъдещите педагози. Аксиолого-изследователският подход позволява в границите на учебната дисциплина студентите да изследват мястото на ценностите за формиране на гражданското общество, ролята на учителите в/за развитие на гражданското общество. В аксиологичен мащаб се разглеждат проблемите на граждански компетентности, социални и медийни умения, граждански аспекти в мултикултурното общество, ненасилствена комуникация и др. Основните конструкти на дидактическата технология – учебен проект и педагогическо есе, са поставени в контекста на симулационно базираното педагогическо обучение (СБПО), характерно с участие, преживяване, приложение. СБПО се характеризира с два етапа – *педагогическа ситуация* и *педагогическа симулация*. В *педагогическата ситуация* студентите реализират учебен проект и педагогическо есе, насочени към актуализиране на умения и овладяване на нови знания от учебната дисциплина, специфика на терминология и аксеологични акценти. Характерно за педагогическата ситуация е, че студентите се въвличат в учебно-изследователски дейности от позицията на една конкретна роля. В следващото ниво студентите се въвеждат в *педагогическа симулация*. Педагогическата симулация се характеризира с това, че по време на протичането ѝ студентите изпълняват последователно няколко роли:

- студентите са въвлечени в една и съща роля, те разглеждат проблемната задача от няколко педагогически аспекта; предлагат няколко решения, като отчитат и прогностичните резултати за всеки от тях;

- студентите са въвлечени в различна от първата роля. Те разглеждат и решават проблема от позицията на новата си роля. По този начин се представят различни модели на поведение и множественост на решенията. Педагогическата симулация се конструира върху определен *педагогически казус*. Тук казусът има различна функция и структура:

– казус-симулации: проблемът се представя обзорно, в него се въвеждат статистически данни, оценки на общественото мнение, работа с текст или документи, педагогическа интерпретация на визуално изображение и др. Целта на такъв случай е студентите да идентифицират проблема самостоятелно, да посочат алтернативни начини за разрешаването му с анализа на наличните ресурси.

– казус-симулации (учебно-прагматични), в които проблемът се представя конкретно; предлагат се конкретни възможности и начини за решаване. Целта на такъв случай е да се избере от предложените начини този, който е най-подходящ за решаване на проблема.

При разработване на педагогически казус в учебната дисциплина се следва определена матрица: да има богата информация – учебно познавателна, социално-гражданска; да има реалистичен педагогически сюжет, действие; да предразполага не само към алтернативни решения, но и към взаимно подкрепящи се решения. Добрият работещ казус има ясно заявена цел при конструирането му; насочен е към студентската аудитория; обхваща няколко аспекта от тематичната учебна област на гражданското образование. Съдържа достатъчно значим и важен проблем за студентската аудитория. Има възможност да се илюстрира типична ситуация, която да бъде разпозната при анализа му. Работещият казус винаги провокира дискусия и вариативност при решенията.

Втората стъпка е свързана с процеса на подготовка на студентите да работят с казуси и да решават случаи. Този процес се свързва с актуализиране на съществуващи знания, с активизиране на научноизследователски дейности, с развиване на умения за работа с различни видове източници на информация – за събиране на информация, за обработка, т.е. класификация и анализ на факти.

В последния етап се включват представяне на изследването и мотивирано решение под формата на презентации, текстови съобщения, таблици, графики, диаграми и т.н. В този процес се разграничават няколко етапа: индивидуална работа на студентите с материали от казуса (идентификация на проблема, формулиране на ключови алтернативи, предложение за решение или препоръчано действие); работа в малки групи за хармонизиране на визията на ключовия проблем и неговите решения; представяне и разглеждане на резултатите от малки групи в общо обсъждане.

Третата стъпка е личностнорефлексивна, свързана е със самоподготовката. В процеса на самоподготовката студентите имат

възможност да се консултират с преподавателя, да обсъждат колективно и екипно да разработват най-рационалните и творчески предложения.

Казусът в тази учебна дисциплина е метод на обучение, предназначен да подобри уменията и да развие не само педагогически опит у студентите, но и да провокира активно гражданско съзнание, да ги овласти да идентифицират социално-граждански и педагогически проблем, така че да имат реални избори за тяхното решаване; да развият умения за работа с педагогическа информация – разбиране на смисъла на подробностите, описани в ситуацията; анализ и синтез на информация и формиране на педагогически аргументи, оценка на алтернативите; вземане на решения; слушане и разбиране на други хора – умения за работа в екип. В самоподготовката си студентите правят изследователски *проучвания на библиография и съставят тематична библиография.*

Трети етап на дидактическата технология има мултипликиращ ефект от модела учебно-изследователските дейности в първи и втори етап. Той се базира на по-високо ниво на *педагогическа интерпретация* и адаптивно ролево включване чрез решаване на дидактически и педагогически казуси. Посредством тях се конструира моделът на проекто-базираното и проблемно ориентираното обучение. Докато в първи и втори етап дидактичният модел се базира изцяло върху дейностно-изследователски подход, тук моделът се базира на интерпретативно-изследователски подход. Интерпретативно-изследователският подход, дава възможност студентите да постигат по-високи нива на разбиране и приложение на знанията в контекстуална среда. Методологията на интерпретативния (интерпретационния) подход е изградена върху научно-практическите изследвания за конструктивни взаимодействия между носители на културни различия в класните стаи. Такъв пълноправен диалог води до взаимно обогатяване и разбирателство. Интерпретативният подход използва три взаимосвързани концепции за представяне, интерпретация и рефлексивност. Той не налага конкретен поглед върху същността на проблема, а развива възможността учащите да формулират собствените си възгледи и да ги свържат с предишни знания и овладени умения. Уместността за използване на този подход е в това, че интерпретацията играе ключова роля в овладяването на умения и нагласи за управление на педагогическото взаимодействие в детската градина, тя води до анализ на педагогическите идеи и езикови конвенции, които са в

основата на социалните и педагогически практики. Самата учебна дисциплина е комплексна частнодидактическа дисциплина. Дончева, Ю. я определя като „многоаспектна, предполагаща цялостно формиране на детската личност за живота“ (Doncheva, 2019). Тя има свой концептуален, изследователски и методологичен апарат, но е силно интегративна и интердисциплинарна. Тази нейна характеристика дава възможност в учебно-изследователската дейност да се планира чрез комбинирането на технологията на интердисциплинарното обучение – тема, казуси, проектно-базирано и проблемно-ориентирано, в които студентите да развият т.нар. „наблюдаеми компетентности“, свързани с овладяване на специфични методически и организационни умения.

Ключова за учебната дисциплина е концепцията за представянето. В това първоначално подготвително ниво се дава възможност на студентите да представят свои очаквания, мнения, виждания, практики. На това ниво преподавателят въвежда студентите в проблематиката чрез различни **теми, тематични въпроси**, по които студентите дебатираат. Тук студентите са запознават с научните основи на учебната дисциплина, с методите и технологията, чрез която да постигат своето познание. Силно развита е свободата на академичното познание. Студентите се стимулират да използват множество научни източници – статии, книги, научни списания. В изследователското проучване студентите овладяват терминология, ключови понятия на учебната дисциплина. Подготвят се да работят с дидактически и педагогически казуси. Преподавателят предоставя на студентите теоретични и визуални ресурси, чрез които студентите развият знания и умения за работа с **дидактически казус** по учебната дисциплина. Постепенно овладяват умения за самостоятелно конструиране и визуализиране на казуси и представянето им пред аудитория. В сравнителен план нивото представяне в интерпретативния подход е в по-висок интелектуален порядък от нивото представяне в дейностния подход. Тук студентите влизат в диалог при **представяне на казуса** и аргументирано обосновават решенията си. Ключов момент е, че при представянето на казусите, някои от решенията могат да бъдат оспорвани от аудиторията. Пораждат се дебати, в които свободата и изборът на решения формират модел на педагогическо поведение у всеки студент. Наличието на дебати въвежда в следващото ниво - интерпретацията.

Интерпретативно-изследователският подход дава възможност за сравнение на различни концепции. Позволява да се прилагат

ретроспекции и сравнителни анализи, за да се развият най-добрите идеи за решение на даден казус по учебната дисциплина. Казусите обхващат ситуации, свързани с екологичното, гражданското, икономическото образование на децата в детската градина: педагогическо взаимодействие с деца от различни общности, приложение на иновативни и интерактивни методи, работа с родители, празници, обичаи, природозащитни умения, общуване с многообразието на околния свят. На това ниво изследователското обучение на студентите се организира чрез проектно-базирано обучение, в което те разработват поставения дидактичен казус. Специфично приложение на интерпретацията е методът педагогическа интерпретация на дидактическа визуализация. Студентите педагогически интерпретират изображения, клипове или кратко видео, заснето в определен режимен момент в детска градина. Интерпретацията е нивото, в което студентите събират богат практически материал - визуализират ситуации в детски градини, разговарят с деца и родители, анкетираат, рисуват... Самостоятелно или в екип създават учебен материал, който се интерпретира в учебната аудитория. Характерното тук е, че продуктът, който представят е тяхно научно обследване на проблема – литературни източници, нормативни документи, добри педагогически практики, лично педагогическо решение/становище. Приложението на интерпретативния подход в учебната дисциплина гарантира не само натрупване на педагогически знания и умения. В третото си ниво – рефлексията, създава условия, в които студентите разсъждават за въздействието на този вид обучение върху техните разбирания и ценности. Рефлексията обхваща различни аспекти на връзката между опита на студентите и опита на тези, чийто идеи и разбирания се опитват да интерпретират – деца, родители, различни педагогически субекти. Рефлексивният елемент в интерпретативния подход осигурява условия, в които студентите преоценяват свои разбирания в контекста на рефлексивно-изследователското поле. Имат възможност да критикуват изучавания материал чрез аргументирана интерпретация. Имат свободата и правото да развиват текуща критика чрез преглед на методите на обучение. Този аспект на рефлексивност насърчава студентите да бъдат активни участници в проектирането и прегледа на методите на обучение. В това ниво преподавателят въвежда студентите в проблемно-ориентираното обучение. Приложението му в тази дисциплина има своя специфика. А именно: студентите вече са овладели

технологията за решаване на дидактически казуси, диалог и дебат. Проблемно-ориентираното обучение се насочва към решаване на педагогически проблем (педагогически казус), а в по-широк аспект се използва за стимулиране на критичното мислене. Създават се условия, в които студентите да могат да изследват различни идеи, технологии, методологии, които се използват в учебната дисциплина и имат проекции в учебния процес на децата от детската градина. В същото време се стимулира мислене върху проблема: как това обучение повлиява собствените ми идеи; как това обучение повлиява поведението, емоцията на детето, родителя, учителя в детското заведение. Конструирането на учебните дейности по представения начин развива в методологичен и технологичен аспект рефлексивно изследователското обучение. Дава възможност да се проследи надграждането/разширяването в методологичен и технологичен план. Така планирани, учебно познавателните дейности развиват учебната интелектуална рефлексия (интелектуална рефлексия в обучението). Интелектуалната рефлексия е насочена към самопознанието за самия познавателен процес (мислене за мисленето). При преглед на проблема за рефлексията може да се направи обобщение, че „интелектуалната рефлексия е осмисляне на своите познавателни действия и техните продукти (Vasilev, 2006); осъзнаване на начина, по който се конструира план за решаване на задача, мислено отчитане на своите силни и слаби страни в процеса на познание (Milushev, 2010); процес на самопознание чрез самооценка и самоконтрол (Changalova, 2013)“. Стремешт е у студентите да се развие критическо педагогическо и изследователско мислене; свобода за задаване на въпроси; овладяване на знания и умения, чрез които обосновано и аргументирано да интерпретират и прилагат научни концепции. Мисленето в педагогически контекст е едно от най-важните достижения на интерпретативния подход в границите на изследването, защото студентите придобиват умения да планират последствията от педагогическите си решения и да поемат отговорност в симулационно базирана педагогическа среда.

Четвърти етап на дидактическата технология е свързан със симулационния учебен метод. Този преподавателски избор произлиза от факта за *свободния* избор на студентите към дисциплината и техните рефлексии. Свободният избор на студентите е един от факторите за повишаване активността им и оттам – развиване на дидактическата технология в учебно-изследователските дейности. В дисциплината

студентите се запознават с елементите на интердисциплинарното обучение, технологията на преподаване и управление на този вид учебен процес. Интердисциплинарното обучение се представя чрез **анализ на видеофилми**, в които се реализират различни интердисциплинарни форми на обучение. Характерно за учебно-изследователските дейности е, освен че участват в решаване на казуси, студентите са поставени в **симулативни роли** при решаването на казуси и ги представят пред аудиторията. Условието е да бъдат дадени възможно най-много решения на представения казус. Важна специфика в обучението по тази учебна дисциплина е развитието на праксиологичната рефлексия, свързана с анализ на прилагането на собствените знания и умения в практиката. В учебната дисциплина студентите развиват интердисциплинарни умения педагогически да конспектират урок, който е структуриран върху определен дидактичен казус. В този смисъл те развиват преносими (трансверсални) педагогически и дидактически умения. Конспектирането на урок по традиционната педагогическа форма изисква да се спазва определена дидактическа структура на цел задачи, методи, тема за учителя, тема за ученика, предварителна подготовка, ход на урока. В конспектирането на интердисциплинарен урок се **вгражда казус** чрез който да се постигне целта и решаването на задачите. Спецификата тук е начините, по които казусът ще бъде вграден в урока, за да може неговите проекции да спомогнат за реализиране на дидактическите задачи. Следващ етап е студентите да развиват умение да конструират и управляват педагогически дейности и урок, конструирани върху схемата на проекто-базираното, проблемно-ориентираното обучение и работа по тема като по този начин се развиват педагогически интерпретативни умения.

ОБОБЩЕНИЕ

Образователните иновации, очертани в Закона за предучилищно и училищно възпитание и образование (2016 г.) са нормативни коловози към съдържателните промени в процесите на академичното преподаване. „*Иновационният подход* към учебния процес е подход, в който целта на обучението е развитието у учещите се на способност за усвояване на нов опит върху основата на целенасочено формиране на творческо и критично мислене, *опит и инструментариум за учебно-изследователска дейност*, за ролево и имитационно моделиране, за търсене и определяне на личностни смисли“ (Gandova, 2000). Ето защо

очертаната дидактическа дейностна технология се разглежда като иновационна. Приложена към учебния процес, формира иновативна по своята същност рефлексивно-изследователска учебна среда и инструментариум. И в този смисъл се поражда необходимост от подготовка на педагогически специалисти с нова визия, с *компетентности за управление на формираната учебна-изследователска среда*. Методите на преподаване е следващият компонент, към който отвеждат промените в подходите на обучение. Образователните и финансови инициативи на МОН насочват към идеята за промяна на методите на преподаване, обмен на иновации и модернизация на учебната среда и иновации. (<https://www.mon.bg/bg/news/3855>). Използването в дидактическата технология на *множество методи от различни научни области, които се комбинират, съчетават, прилагат за извличане на максимално полезна информация по даден научен проблем* ясно представя **иновативните проекции в промяната на методите на преподаване**.

Изброените иновативни образователни компоненти изграждат в определена степен качеството на обучение във висшето педагогическо образование. В своя доклад „Осигуряване на качеството – водеща цел на Европейското пространство за висше образование“, проф. Чавдарова-Костова очертава две от основните идеи за качество на образование: **осигуряване на качество и култура на качество**. Тя посочва, че „висшите училища носят основната отговорност за качеството на предлаганото от тях образование и осигуряването му; осигуряването на качеството отговаря на разнообразието от системи за висше образование, институции, програми и студенти“ (<https://www.mon.bg/bg/2213>). Определя качеството основно като „резултат от взаимодействието между преподаватели, студенти и институционалната среда на обучение“ (пос.изт.). В този смисъл в статията се развива идеята за преподавателска култура, преподавателска само/рефлексия и реципрочното им въздействие/взаимодействие при формиране на студентска култура, формиране на академична свобода и повишаване качеството на обучение на студенти педагози.

ЛИТЕРАТУРА

Атанасова, М., Ставрева, И. (2008). Професионална идентификация на студентите. В: *Сб. Международна научна конференция „Предизвикателствата пред българската наука и Европейското изследователско пространство*, Ст. Загора: изд. Съюз на учените.

- Василев, В. (2006). *Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката*. Пловдив: изд. Макрос.
- Гандова, Т. (2000). Реформата в образованието и обществените нагласи. В: *Образованието в България – предизвикателства в началото на 21 век*. Институт за устойчиви общности.
- Дончева, Ю. (2019). *Методика на преподаване на Околен свят в детската градина*. Русе: Лени-Ар.
- Милушев, В. (2010). Елементи от рефлексията и синергетиката в обучението по математика. В: *Сб. Синергетика и рефлексия в обучението по математика*. УИ „Паисий Хилендарски“, с. 213–220.
- Чангалова, В. (2013). Специфика на началната училищна възраст като предразположеност за целенасочено формиране на рефлексия. *Годишник на Съюз на учените в България „Наука, образование, изкуство“*, т. 7, 154-163.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Ralph F. Fuchs. (1963). Academic Freedom. Its Basic Philosophy, Function, and History. *Law and Contemporary Problems*, 28 (3), Academic Freedom, pp. 431-446, Published by: Duke University School of Law, DOI: 10.2307/1190640
- Richardson, W. (2015). *Freedom to Learn (Solutions)* - how traditional school structures strip students of their control over the learning process.

REFERENCES

- Atanasova, M., Stavreva, I. (2008). Professional identification of students. In: *International Scientific Conference "Challenges to Bulgarian Science and the European Research Area*, St. Zagora: ed. Union of Scientists.
- Changalova, V. (2013). The specifics of primary school age as a predisposition for purposeful formation of reflection. *Yearbook of the Union of Scientists in Bulgaria "Science, Education, Art"*, vol. 7, pp.154-163.
- Doncheva, Y. (2019). *Methodology of teaching the surrounding world in kindergarten*. Ruse: Leni-Ar.
- Gandova, T. (2000). *The reform in education and public attitudes*. In: *Education in Bulgaria - challenges at the beginning of the 21st century*. Institute for Sustainable Communities.
- Milushev, V. (2010). Elements of reflection and synergetics in mathematics education. In: *Synergetics and Reflection in Mathematics Education*. Paisii Hilendarski University of Economics, pp. 213–220.
- Ralph F. Fuchs. (1963). Academic Freedom. Its Basic Philosophy, Function, and History, *Law and Contemporary Problems*, 28 (3), Academic Freedom, pp. 431-446, Published by: Duke University School of Law, DOI:

10.2307/1190640

Richardson, W. (2015). *Freedom to Learn (Solutions)* - how traditional school structures strip students of their control over the learning process.

Vasilev, V. (2006). *Reflection in knowledge, self-knowledge and practice*. Plovdiv: ed. Macros.

Krathwohl, D. R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co., Inc.

Author Info:

Assoc. Prof. PhD Rumyana Ilcheva Neminska, DSc

Faculty of Education

Trakia University - Stara Zagora

e-mail: neminska@abv.bg