

ОТНОСНО ГОТОВНОСТТА НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ НЕМУЗИКАЛНИ СПЕЦИАЛИСТИ ДА ПРЕПОДАВАТ МУЗИКА

Мариан Недков Ангелов

Филиал на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Враца

ON THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF NON-MUSIC SPECIALISTS TO TEACH MUSIC

Marian Nedkov Angelov

St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo – Vratsa Branch

**Авторът изказва благодарност към научен проект на ВТУ – Филиал Враца: „Иновации – образователна среда – публикационна активност (Популяризиране резултатите от научноизследователската дейност на преподаватели и студенти от ВТУ – Филиал Враца)“ по договор № ФСД-31-243-25/21.03.2023 г.*

Abstract: The relevance of the study relates to examining the extent to which professional learning opportunities enable future general profile teachers to teach music successfully in real educational settings. In order to ignore their insecurities in teaching music, research is needed to use appropriate lifelong professional learning opportunities, which will undoubtedly increase the confidence of teachers in subject areas such as Music. Prospective teachers who felt they were more confident in teaching music before entering the workforce had more extensive involvement in music at school or participated in forms of artistic self-activity. As a result of various studies on what kind of music education support prospective non-music teachers can count on, it is felt that despite the positive aspects of training and working alongside preschool and school music professionals, there is currently insufficient support for teachers in the early stages of their teaching career.

Keywords: music, preparation, teachers, learning, teaching

Увод

В българското образование практиката показва, че учениците от прогимназиалния и гимназиалния етап се обучават от специалисти по съответните предмети, докато предучилищните и началните учители се обучават като учители с общ педагогически профил, придобивайки професионални компетентности да преподават във всички области, представени в съответните нормативни документи – Наредба № 5 от 03.06.2016 година за предучилищното образование и Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. С такъв широк набор от образователни направления в детската градина и общообразователни учебни предмети в началното училище това може да бъде предизвикателство дори и за най-опитния учител да се чувства уверен в преподаването. В този контекст е възможно предучилищните и особено началните учители немюзикални специалисти понякога да изпитват нежелание да преподават музика поради липсата на увереност.

В някои изследователски проучвания [1], [2] се казва, че преди да започнат преподаване на музика, учителите с немюзикалнопедагогически профил са класирали предметите по изкуства на дъното на своята скала за увереност, докато други учебни предмети – напр. български език и математиката – са оценявани на върха. Това може да се интерпретира с факта, че бъдещите учители се чувстват несигурни да преподават предмети като Музика. Според Милс „...мястото на музиката в йерархията на учебните предмети в училище ... често е уязвима да бъде изтласкана от други „предмети с по-висок приоритет“ [3, 137]. Това схващане обаче може да се тълкува, че учебни предмети като Музика, които също могат да осигурят ценни умения за творческо мислене, решаване на проблеми и самодисциплина, често могат да се считат за не толкова важни.

„Висшето училище има своята ангажираност при подготовката на бъдещите учители да организира учебните си планове и практическите дейности така, че учителите-стажанти и младши учители да презентират в практиката си умения за ефективен подбор на методи и инструменти за планиране и преподаване“ [4, 160]. Във връзка с това основните музикални дисциплини, по които бъдещите учители с немюзикален профил получават съответните музикални компетентности, например във Филиала на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ – Враца, са Теория на музиката и солфедж (факултативна) и Методика на обучението по музика в детската градина и началното училище (задължителна). Бъдещите учители изучават също така музика и по дисциплините Хоспитиране в детска градина и начално училище и Стажантска практика в детска градина и начално училище. В учебните планове на разглежданите специалности – Предучилищна педагогика и чужд език, Предучилищна и начална училищна педагогика, Начална училищна педагоги-

ка и чужд език, Начална училищна педагогика и специална педагогика – са включени и други музикални дисциплини. Това са Вокални и инструментални техники – I част (избираема), Вокални и инструментални техники – II част (избираема), Музикална литература за ученици в начално училище (факултативна), но те не са част от традиционно застъпените за изучаване във Филиала.

Актуалността на изследването се свързва с това да се проучи до каква степен възможностите за професионално обучение позволяват на бъдещите учители с общ педагогически профил да преподават музика успешно в реална образователна среда. В този контекст практикоприложният компонент в педагогическата работа е от съществено важно значение, което проличава и в изследванията на Paterson, според когото подходът, ориентиран към обучаемия, е мястото, където учебната програма трябва да се разглежда от гледна точка на дейност и опит, а не на знания, които трябва да се придобият, и факти, които да се съхраняват [5].

Настоящото проучване има за цел да анализира готовността и увереността на бъдещите учители от немусикалнопедагогически специалности относно възможностите им за успешно преподаване на музика.

За необходимостта от професионално обучение през цялата кариера

В настоящата разработка ще се съсредоточим върху хипотезата, че недостатъчните музикални познания и умения на бъдещите учители с общ педагогически профил пречат за: ефективно използване на учебниците и помагалата по музика; адекватно ориентиране в учебната програма по музика; правилно реализиране на музикалните дейности; използване на музикални инструменти (акордеон, пиано; детски музикални инструменти) в образователния процес; увереност при провеждане на уроците (педагогическите ситуации) по музика.

Може да се каже, че учителите немусикални специалисти гледат на пеенето като на една от най-лесните музикални дейности и затова го използват до голяма степен, но не винаги прилагат ефективни техники и методически подходи относно процеса на преподаване, например, свързан с разучаването на нова песен. Що се отнася до учебниците и пособията по музика, бъдещите учители като цяло ги намират за трудни, а в някои случаи и за неразбираеми. „В неформален план обаче, придобиването на квалификацията „учител“ е продължителен процес, базиран на развитието на професионалните компетентности на стажант-учителя като акумулиране на първоначалния педагогически опит“ [6, 81].

От друга страна, по-голяма част от бъдещите учители при практическото си обучение използват различни музикални дейности (като пеене, слушане, музикалноритмични движения) по време на преподаването на други предмети (образователни направления). Практиката показва, че това се случва, защото учителите: се чувстват по-уверени да използват тези дейности по предмети, различни от музиката; най-вече гледат на музиката като на средство за улесняване на преподаването по други образователни направления и за постигане на цели, различни от музикалните (например за промяна на настроението в часа, за релаксация и др.).

В този контекст неадекватните музикални компетенции и липсата на осведоменост за различните методи и техники, които трябва да се прилагат при преподаването на музика, пречат на учителите да подхождат и използват формите на музикална дейности по ефективен начин в хода на музикалноучебната работа. Често учителите подценяват стойността на музиката за развитието и възпитанието на децата и на нея често се гледа като на средство за обслужване на други образователни активности и направления. Това негативно отношение към музиката като самостоятелна единица може да произтича от липсата на музикални познания и следователно да води до неспособността за разбиране на музикалноучебното съдържание.

В хода на обучението немалка част от студентите бъдещи общопрактикуващи учители споделят, че имат усещането, а и впоследствие установяват, че не могат да пеят „вярно“. Опитът показва, че това най-често се изразява в неточности при интонирането и по-рядко – при проблеми, свързани с метроритъма. Въпреки че се срещат и случаи, при които и в двата аспекта някои студенти се затрудняват да изпълняват музика – при пеене, при различните форми на двигателна активност, при свирене на музикален инструмент (акордеон, пиано) или свирене на детски музикални инструменти и др. Тези отрицателни преживявания обаче могат да бъдат пагубни за увереността на учителя, което от своя страна да доведе до неговата демотивация и нежелание да преподава музика.

От друга страна, фактори като отсъствие от проверка на музикалните способности на кандидатстудентския изпит и липсата (или незадоволителния хорариум) след това при изучаване на незадължителен музикален инструмент (акордеон, синтезатор), в допълнение с лошото състояние на музикалните инструменти или отсъствието на такива, влияят на качеството на музикалната подготовка на бъдещите учители. Това поражда у тях усещане, че вероятно може да не се справят добре в музикалнопрактическата си работа.

Различни проучвания показват, че музиката е област, в която общообразователните учители все още се нуждаят от подкрепа, за да развият своите знания, умения и увереност. За да се игнорира чувството на неувереност е необходимо да се направи проучване за използването на подходящи възможности за професионално обучение през цялата кариера, което несъмнено ще повиши доверието на учителите в предметни области като Музика. В много изследвания учителите предполагат, че идеята да учат заедно с де-

цата в реална среда може да подпомогне тяхното собствено обучение [7], [8]. Учителите, интервюирани от [7] казват, че подкрепата от учител–специалист по музика би позволила смислено професионално обучение с възможност за преподаване в поддържана среда, където проблемните области при музикално-педагогическата работа да бъдат адекватно отработени.

Самоефективността също може да играе роля в нивата на увереност на учителите, когато преподават музика. Както се обсъжда в различни изследвания, липсата на увереност в крайна сметка има отрицателно влияние върху самоефективността, която може да повлияе на това как да се подходи при реализирането на определена задача.

Напредвайки в професионалната преподавателска практика, възможностите за професионално обучение през цялата кариера трябва да продължат да усъвършенстват знанията и уменията, придобити при първоначалното обучение на учители.

Donaldson заявява, че не е нито необходимо, нито възможно учителят да бъде експерт във всички области на учебната програма, но трябва да се гарантира, че всички учители имат достатъчно разбиране, за да разширят и напредват в ученето на децата, да диагностицират и отстраняват концептуални или други проблеми, които могат да подкопаят техния напредък. Слабостите в представянето на децата, особено в началното образование, могат да произтичат отчасти от ниските нива на увереност сред учителите относно техните собствени знания за това, което преподават [9, 36].

За разлика от редица други държави, които имат музикални специалисти в детската градина и началното училище, в България се наблюдава спад в броя на такива кадри, особено в началните училища, което означава, че възможностите на новоквалифицираните общопрактикуващи учители да наблюдават музикалноквалифицирани практики са ограничени. В този контекст допълнителното обучение на бъдещите общопрактикуващи учители може да варира от курсове, предлагани от професионални организации, до обучение като колегиална работа, дори и в неформална среда. Учителите по музика с общ педагогически профил могат да развият своите компетенции и да подобрят увереността си в преподаването на музика, когато имат възможност да работят заедно с музикални специалисти в собствената си среда. Съвместната работа е от съществено значение за развитието на знанията и уменията на бъдещите учители по музика, на които трябва да се предоставят възможности да се запознаят с ефективната педагогическа практика и стандарти. Въпреки че музикалното образование постепенно напредва в търсене и предлагане на програми за обучение, музиката все още е област, която за мнозина изисква специализирана подготовка.

В резултат от различни проучвания се стига до заключението, че макар учителите-неспециалисти по музика в детската градина и особено тези в началното училище да са правоспособни да преподават музика, има още много работа за осигуряване на тяхното обучение и подкрепа относно повишаване увереността и знанията им по предмета. Това предполага една от възможностите – необходимост от музикални педагози, които да работят в тясно сътрудничество с общопрофилираните учители. Трябва да се отбележи, че знанията по предмета не зависят единствено от музикалното образование в бакалавърската програма и че учителите развиват компетенциите си както чрез първоначалното музикално обучение, така и чрез преподавателския си опит след това.

Възгледите за музиката като специализиран предмет, надценяването на необходимите музикални умения, личната мотивация, естеството на уроците по музика и др. са част от възможните причини за ниското музикално доверие и ефективност в преподаването на музика сред общопрактикуващите учители.

Относно идентичността на учителя по музика

Професионалната идентичност се отнася до начина, по който човек гледа на нея през призмата в избора си на професия, идеология, социален статус. По-задълбоченото разбиране на професионалната идентичност изисква да се определи какво представлява колективната идентичност на професията (напр. чувство за принадлежност към група) и какво представлява личната идентичност. Всяка професия има свой собствен модел, пълен със структури, взаимодействия и стимули. Установено е, че социалните идентификатори и културните очаквания влияят върху избора на професия.

Идентичността на учителя може да се разглежда като подгрупа на професионалната идентичност. В музикалното образование, при обучението на студенти в университетска среда, тя се интерпретира първо във връзка с формирането на бъдещите учители относно развитието на техните музикални способности, умения за свирене на музикален инструмент и вокално-изпълнителска практика. Благодарение на образователните процеси „...човек обогатява своите знания, развива умения и има възможност да изгради собствено виждане и ориентири, нагласи и поведение за цялостно разгръщане на личностния потенциал“ [10, 335]. Идентичността на музиканта и идентичността на учителя са социално конструирани като отделни, но от своя страна може едновременно да са необходими за цялостното изграждане на идентичността на учителя по музика.

Настоящата част от разработката разглежда как бъдещите учители възприемат собствената си музикална идентичност и как това може да повлияе на тяхната увереност и самоефективност, когато препода-

ват музика в реална среда (класната стая).

За да се улесни успехът на учителите преди започване на работа в ранните етапи на кариерата си, е важно обучителите на учители да предоставят постоянна и ясна подкрепа за развитие идентичността на бъдещия учител в рамките на програмите за подготовка, свързани с получаването на „...база от знания и умения по изучаваните дисциплини; широк житейски, научен и общокултурен кръгзор; набор от средства за представяне на знанията, поднесени по подходящ и достъпен за обучаваните начин“ [11, 103]. Въпреки че общопрактикуващите учители участват в голямо разнообразие от роли, задължения и отговорности през цялата си кариера, тези роли може да са особено различни сред учителите по музика, които е възможно да развият още по-широка гама от лични и професионални идентичности, отколкото учителите от други предметни области.

Ранното развитие на идентичността сред бъдещите учители преди да започнат да преподават музика често е силно фокусирано върху съдържанието и съсредоточено върху любовта към музиката, а не толкова върху желанието за преподаване. Това може да се отрази във формирането на двойни идентичности относно: възгледите за себе си като изпълнители и възгледите за себе си като учители. Учените имат различни гледни точки относно формулирането на двете ролеви идентичности и начините, по които те си взаимодействат. Някои автори предполагат, че тези идентичности често са в конфликт помежду си. Това обаче може да не носи отрицателно въздействие. [12] твърди, че усилията за балансиране на идентичността на учителя и изпълнителя са решаващ аспект за това да станеш ефективен учител по музика.

Други автори изказват мнение, че идентичността има по-холистичен (цялостен) възглед, който интегрира характеристиките на учителя и изпълнителя като част от единно цяло. Въпреки различното интерпретиране по отношение взаимодействията между тези компоненти на идентичността обаче, повечето учени изглежда са съгласни, че възгледите на обучаемите като изпълнители и учители оказват значително влияние върху развитието на бъдещия профил на учителя по музика.

В [13], [14] и [15] авторите споделят, че музикалната идентичност често се възприема от хората като „колко“ са музикални, вместо да се акцентира на интереса и удоволствието, което те проявяват в резултат от въздействието на музиката. Някои проучвания предполагат, че музикалните идентичности се развиват, докато се развиваме като индивиди [16]. Авторът коментира, че възрастните, които вече не участват активно в изпълнението на музика вероятно са имали негативни преживявания в детството си – като резултат от отрицателно въздействие върху техните вярвания и музикални способности.

В други изследвания – на [17] – се споделят предположения, че музикалните идентичности се формират още в детска възраст, повлияни от социални взаимодействия, но индивидуалният опит е от значение за музикалното развитие, оформяйки музикалната идентичност през целия живот. В уводната част на свое изследване [18] същите автори предполагат, че притежаването на музикална идентичност най-често се отнася до начина, по който хората гледат на себе си и оценяват своите музикални способности. Музикалните идентичности често „представяват нещо, което правим, а не нещо, което имаме“ [18, 4]. Това може да се обвърже с факта, че бъдещите учители, които смятат, че са по-уверени в преподаването на музика преди да постъпят на работа, вероятно по-задълбочено са се занимавали с музика през ученическите си години – като инструменталисти, като участници в солови вокални изяви или хорове, в различни самодейни форми и др.

Според [19] музикалните идентичности се формират по време на юношеството, тъй като това е периодът, когато повечето хора имат нарастващо осъзнаване и съзнание в собствените си идентичности.

Предположението, че музикалната идентичност се възприема само по начина, по който бъдещият учител се отличава като музикален изпълнител относно неговите способности и качества, оказва влияние върху това, което той ще реализира по време на музикалнопедагогическия процес. Притежаването на музикална идентичност е нещо, което изглежда, че е в основата на доверието на учителя да преподава музика. Образованието не оказва единствено влияние върху индивидуалните музикални идентичности. Смята се, че семейството и приятелите, културната и образователната среда, вярата в себе си, музикалните предпочитания и възможности имат съществена роля за възприятията на нашата музикална идентичност.

Обобщения и изводи

Недостатъчният музикален опит и задълбочено музикално познание може да накара общопрактикуващите учители да се чувстват сякаш им липсват умения и знания да преподават уверено музика. Предоставянето на възможности за допълнително професионално обучение би позволило на учителите немусикални специалисти да се ангажират и да се възползват от професионална музикалнопедагогическа помощ, от взаимодействие и преживявания с други колеги – специалисти в областта на музикалното изкуство и образование.

В резултат от различни изследвания за това на каква музикалнообразователна подкрепа могат да разчитат бъдещите учители с немусикален профил, мнението е че въпреки положителните аспекти, в из-

вестна степен, на обучението и работата заедно с предучилищни и училищни музикални специалисти, в момента няма достатъчна подкрепа за учителите в ранните етапи на тяхната преподавателска кариера.

Осигуряването на висококачествени възможности за музикално обучение през цялата кариера в подкрепа на учителите, независимо дали това е подкрепа в клас или като редовно обучение без откъсване от работа, е от съществено значение, за да се гарантира, че учителите ценят и усъвършенстват музикалните си компетентности в рамките на образователната програма.

Заклучение

За да се осигури качествено педагогическо взаимодействие на обучаемите, е важно общопрактикуващите бъдещи учители да чувстват, че притежават знания и умения, необходими за преподаване във всички области на образователния процес. Съвременното музикално образование няма за цел да подготви децата до степен на развитие към една бъдеща професионална музикална кариера, а да се формира положителното отношение към музиката, като се предоставят положителни музикални преживявания и умения. Учителите трябва да осъзнаят значението на музиката за цялостното развитие на децата, да бъдат по-позитивни и да положат повече усилия в подготовката и провеждането на качествен музикално-образователен процес.

References:

1. Jeanneret, N. Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music Preservice Model for Developing Teachers' Primary to Teach Music Confidence. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 1997, pp.37–44.
2. Garvis, Susanne. Beginning generalist teacher self-efficacy for Music compared with Maths and English. *British Journal of Music Education*, 30(1), 2013, pp.85–101.
3. Mills, J. The Generalist Primary Teacher of Music: A Problem of Confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 1989, pp.125–138.
4. Baev, D. Ovladyavane na prakticheska opitnost chrez sredstvata na konstruktivnite deynosti. *Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето. Inovativni podhodi i modeli*, VTU, Pedagogicheski kolezh – Pleven, 2023, str. 157-163.
5. Paterson, L. Liberals, Libertarians and Educational Theory. *Études Écossaises*, 11, 2008, pp.143–158.
6. Angelova, S. Profesionalno-kompetentniyat profil na stazhant-uchitelya po prirodni nauki v nachalното uchilishte: interdistsiplinna i kontekstualna perspektiva. V: *Sb. „Nauchno-prakticheska konferentsiya s mezhdunarodno uchastie „Nastavnichestvoto: klasichnost i modernost“*, UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“, 2021, str. 77-100.
7. Holden, H. & Button, S. The teaching of Music in the primary school by the non- Music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 2006, pp.23–38.
8. Russell-Bowie, D. What me? Teach Music to my primary class? Challenges to teaching Music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 2009, pp.23–36.
9. Donaldson, G. *Teaching Scotland's Future*. Edinburgh: Scottish Government, 2011.
10. Kotseva, N. Elektronните ustroystva v zhivota na deteto ot preduchilishtna vazrast. *Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето. Inovativni podhodi i modeli*, VTU, Pedagogicheski kolezh – Pleven, 2023, str. 335-339.
11. Smilkova, S. Instrumentalnata muzika i neynoto vazpriemane ili Razkazhi mi muzika: fantaziya - tvorchestvo – publika. Burgas: Univ. "Prof. d-r Assen Zlatarov", Pechat: „Eks-pres“ - Gabrovo, 2022, 184 s.
12. Roberts, B. A. Making music, making selves, making it right: A counterpoint to Rhoda Bernard. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 2007, pp. 1–13.
13. Stunnell, G. Not Musical? Identity Perceptions of Generalist Primary School Teachers in Relation to Classroom Music Teaching in England. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 9(2), 2010, pp.79–107.
14. Hallam, S. Musical Identity, Learning, and Teaching. In: R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (eds.), *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp.475–492.
15. Rickard, N. S. & Chin, T. Defining the Musical Identity of "Non-Musicians." In: R.A.R. Macdonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (eds.), *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp.288–303.
16. Lamont, A. The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 2011, pp.369–388.
17. Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R.A.R. What are Musical identities, and why are they important. In: R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (eds.) *Musical Identities*. 2nd Edition. Oxford:Oxford University Press, 2002, pp.1-20.
18. Hargreaves, D. J., Macdonald, R. & Miell, D. The Changing Identity of Musical Identities. In: R.A.R. Macdonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (eds.), *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2017, pp. 3–23.
19. Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. Youth Identity and Music. In: R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (eds.) *Musical Identities*. 2nd Edition. Oxford:Oxford University Press, 2002, pp.134-150.
20. Tselova, A. Profesionalna kvalifikatsiya i karierno razvitie na sotsialen rabotnik / sotsialen pedagog. V: *Sp. Izvestiya na Sayuza na uchenite – Sliven, tom 37(1)*, 2022, s. 135-138.

(Endnotes:)

1. <https://web.mon.bg/bg/59>