



ИНТЕРКУЛТУРНИ АСПЕКТИ НА ПРОФИЛА НА ПРИОБЩАВАЩИЯ УЧИТЕЛ

Лора Спиридонова^[1]

Резюме: Държавните образователни стандарти за интеркултурно образование и за приобщаващо образование в България са изведени в различни наредби, в съответствие със Закона за предучилищното и училищното образование (в сила от 01.08.2016 г.). Въпреки това интеркултурното образование и приобщаващото образование се основават на обща философия по отношение на общуването с различия, признаването на гругостта и подкрепата при изграждане на детската идентичност. От тази гледна точка някои аспекти на интеркултурната компетентност на учителя са от съществено значение и за приобщаващия му профил. Тези аспекти са обобщени в статията, като са обвързани с основните ценности и области на компетентност, посочени от Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование.

Ключови думи: интеркултурно образование, приобщаващо образование, подкрепа на детската идентичност, общуване с различия, културни различия в педагогическата практика, учене през целия живот

Европейската агенция за специални потребности и приобщаващо образование определя четири основни области на компетентност, фундаментални за работата на учителите в приобщаващото образование, а именно:

¹ Dr Lora Spiridonova is an Associate Professor in the Preschool and Media Education Department of the Faculty of Educational Studies and the Arts at Sofia University St. Kliment Ohridski. She teaches Intercultural Education, Preschool Education and Educational Technologies for Play Interaction.

Publications:

Spiridonova, Lora (2014). *A model for pedagogical reflection of intercultural competence*. Sofia: Paradigma;

Articles and review papers in the specialized scientific journals 'Education and Technologies', 'Preschool Education', 'Annual of Sofia University St. Kliment Ohridski. Faculty of Preschool and Primary School Education'.

способност за оценка на различните възможности на учениците, подкрепа на всички ученици, съвместна работа и лично професионално развитие. Всяка от тях е съдържателно представена и конкретизирана по посока на съответни отношения, знания и умения.

Интеркултурни аспекти на способността за оценка на различните възможности на учениците като първа област на компетентност от профила на приобщаващия учител

Нагласите на учителя за приемане на различията като ценен ресурс и предимство в образователния процес са свързани с рефлексия на индивидуалните и социалните фактори, от които зависи неговата представа за света. Индивидуалните фактори обхващат потребности и стремежи, чувства и настроения, досегашен опит, възгледи, ценностна система, интереси, умения, способности. Социалните фактори включват обществени ценности и норми, нагласи към определени личности или групи, предразсъдъци и стереотипи.

От тази гледна точка в подготовката на бъдещите учители несъмнено е необходимо да се поставя на преден план когнитивната страна на учебния процес, но не трябва да се пренебрегва и афективно-емоционалната страна. Става въпрос за рефлексия на собственото поведение и на собствените ценности и свързване на придобитите теоретични знания с личния опит, усет за различията, за другостта и чуждостта, умения за регистриране и разчитане на културно обусловено поведение, понасяне на нееднозначността и гъвкавост, разпознаване на онези варианти в ценностните ориентации, които са причина за конкретни недоразумения, организиране и оценяване на собствените наблюдения и търсене на обяснения, решения, алтернативи.

От основно значение за качеството на образование са два принципа – на признатото равенство (общото между децата) и на признатото разнообразие (различията между децата като възраст, пол, етнос, семейна среда, умствено и физическо здравословно състояние, житейски обстоятелства). Във връзка с това разнообразие не всяко културно различие е от значение и е важно учителят да разпознава аспекта на идентичността, който излиза на преден план в конкретната ситуация.

Идентичността е понятие от значение както за интеркултурното образование, така и за приобщаващото образование, тъй като основна задача на учителя е да подкрепи всяко дете при изграждането на неговата идентичност.

Идентичността е проект, продължаващ през целия човешки живот – налице е стабилен компонент, който е устойчив във времето, и преходен компонент, който се интерпретира постоянно по нов начин в различните ситуации.

Груповата идентичност се различава от културата. Груповата идентичност се състои от отговори на въпроса „Къде принадлежи?“, основавайки се на взаимни образи, стереотипи и емоции, свързани с външните кръгове от модела на Г. Хофстеде (символи, герои, ритуали), но не и с ценностите, които представляват ядрото на културата според този модел.

Личната идентичност от своя страна изразява необходимостта от самоопределяне на личността („Кой съм аз?“) - свързана с другите и едновременно с това различаваща се от тях.

На всеки етап от живота на човека се интегрират нови идентичностни елементи, а старите се реинтегрират или отхвърлят. Учителят подкрепя изграждането на идентичност у детето по посока на следните аспекти:

- Какво зная за своето тяло и приложимо ли е това знание?
- Какви норми застъпвам (по отношение на обществото, религията, нацията)?
- Какво е отношението ми към света (природа, техника, книги, идеи, изкуство)?
- Какво зная за своето създаване и изграждане (насоченост към миналото) и какви са мечтите ми, свързани с предстоящи промени (насоченост към бъдещето)?
- Какви са отношенията ми с другите хора?
- Какво е отношението ми към мен самия във всички тези аспекти? Позитивно или негативно оценявам себе си?

Л. Крапман (Krapman, 1971) определя понятието „балансираща идентичност“. Според него децата балансират между очакванията на семейството и неговите норми и правила и изискванията на образователните институции. В същото време те се опитват да изразяват и изживяват собствените си представи за това, което е важно за тях и към което се стремят.

Според Л. Крапман идентичността се развива и променя чрез житейските условия и социалните ситуации, в които встъпва личността - индивидът променя своята идентичност постоянно при влизане в контакт с другите, т.е. тя не би трябвало да се разбира като окончателна и завършена в определен етап от човешкия живот. Основополагащо според Л. Крапман е, че индивидът изгражда своята идентичност чрез поемане на роли в процесите на взаимодействие. При това е налице стремеж към равновесие, т.е. към привеждане на личността в състояние на съответствие със средата. От тази гледна точка за успешното изграждане на идентичност са необходими четири основни компонента:

1. Представяне на идентичността, като по този начин тя се осъзнава по посока на собствените потребности в процеса на интеграция. Уменията за дефиниране на ситуацията са определящи при реализирането на този компонент.
2. Ролева дистанция като предпоставка за разгръщане на социалната идентичност. Ролевата дистанция обхваща уменията за възприемане на норми и ролеви очаквания, за тяхното интерпретиране и осъзнаване по начин, позволяващ въвеждане на собствените потребности в ситуацията. Ролевата дистанция осигурява прояви на амбивалентно и критично отношение към поетата роля - индивидът не се придържа към една единствена роля, с което се избягват натискът на ролевите очаквания, както и рискът от игнориране или възможностите за грешна интерпретация. Става

въпрос за умения за наблюдение на собствените действия, чрез което се конкретизира и общият контекст на поведение, а това от своя страна улеснява осъзнаването на различието между собственото и чуждото. В този смисъл самонаблюдението е и основа за самоконтрол на поведението, като това не е свързано с липса на емоции. Уменията за ролева дистанция зависят от вида и степента на интернализиране на нормите.

3. Емпатията е необходима, за да се адаптира собственото поведение към средата чрез разгръщане на личната идентичност.
4. Чрез толерантността към двусмислието се преработват ролевите конфликти при самостоятелно оформяне на ролите.

Изграждането на идентичност не може да се случи тогава, когато индивидът се нагажда изцяло към ролевите очаквания на групите, също както и в случаите, когато не ги възприема.

Според А. Холцбрехер пълното разбиране е илюзия, защото „единият винаги е по следите на грузия“ (Holzbrecher, 1997). Невъзможността да се признае този факт не само би довела до разочарования, но и до упражняване на насилие срещу грузия, ограничавайки го в една перспектива на интерпретация. Това нагаждане на чуждостта в собствената мисловна схема Ж. Пиаже нарича „когнитивна асимилация“.

Следователно би могло да се стигне до извода, че трудностите в разбирането имат всеобща природа и не зависят от културните различия. При опита в чуждостта обаче се маркира нова граница на разбиране, тъй като непроблематизираните и разбираеми образци на тълкуване и поведение престават да бъдат валидни. Това прави личността несигурна, поставя под въпрос собствените ѝ познания, води до недоволство и страх.

Дефиниция на чуждостта дава З. Бауман (Bauman, 1996). Според него чуждият не се вмъква в схемата „вътре – вън“ и в опозицията „приятел – враг“. Той е възплъщение на колебанието и нерешимостта. Авторът вижда чуждостта като системен ефект, зависим от съответния проект за рег. Всички общества продуцират чуждия, но всеки тип общество по свой собствен, неповторим начин.

Изводът за педагозите е приемане на различията, което би им позволило да навлязат в тях. Затова според Г. Ауернхаймер е важно припомнянето, че светът не е само духовен конструкт, но и културна практика, в която конфронтацията с други представи и стандарти може да предизвиква силни чувства и дори културен шок (Auernheimer, 2005).

Още през 1912 г. Дж. Дюи признава зависимостта на човешкия прогрес от съзнателното поощряване на индивидуалното различие. Индивидът и съответно индивидуалността са същността на креативността и обновяването. Историята на демокрацията се мисли като движение на индивидуализация, т.е. като процес на признаване и използване на индивидуалната специфика на общественения потенциал.

От тази гледна точка основополагащи принципи за организиране на образователния процес при отчитане на различията между децата и учениците са:

- релативизъм – от една страна, свързан с убеждението, че собстве-

ната гледна точка е една от възможните перспективи към света и е налична, но не и универсално споделяна гледна точка, а от друга страна – възпитаване на самоуважение и доверие в себе си за аргументиране и сравняване на своята гледна точка с тези на другите;

- равновесие – между акцентите върху различията и сходствата при сравняване на различни светове, което води до формиране на умения за реалистична самооценка;
- аналитичност и оценъчност – при наличието на баланс между двете, другостта може да бъде видяна в общ хоризонт със своето, без от това да се заличи спецификата им.

Интеркултурни аспекти на подкрепата на всички деца като втора област на компетентност от профила на приобщаващия учител

Според демократичната стратегия на Дж. Дюви индивидите не само са различни, а и своеобразно незаменими и в областта на тази незаменимост – равни. Това е схващане, което се застъпва и от педагогиката на многообразието на А. Пренгел (Prengel, 1995). Равенството не е механично единство, т.е. не може да се разглежда като сбор от хомогенни части, а е органично единство, което се образува в и чрез различието на частите си. Участващите в общественото единство, разбирано като индивидуално многообразие, са зависими един от друг.

В педагогическия процес тази стратегия е свързана със социализация и индивидуализация. В този смисъл подходящи като форма на педагогическо взаимодействие са съвместните проекти. Чрез тях е възможно реализиране на кооперативно учене заедно с усъвършенстване на интергруповите взаимоотношения. Р. Славин определя три елемента на педагогическото взаимодействие в екипа – еднакъв статус на членовете на групата в конкретната ситуация; общите цели и интереси; институционалното поощряване на взаимодействието от педагога. По този начин се възпитават умения за работа в екип и за приемане на перспектива, постига се сплотеност на детската група, както и усещане за собствена ценност.

Проблемите, които могат да възникнат, са стремеж към противопоставяне, противоречия, изолация. Варианти за разрешаване на подобни ситуации са рефлексията към равенството и различието, както и осигуряването на референтност в групата за всяка индивидуалност.

Разглеждането на темите се определя от три фактора:

1. Аз-ът: всяко дете с неговите настоящи умения, чувства, тревоги.
2. Ние: цялата група с връзките между нейните членове, развитието на които влияят върху отделното дете.
3. То: темата или задачата като предмет на индивидуалната и груповата активност.

Трите фактора са зависими от рамковите условия, в които работи групата: от материалните условия до пространството и времето. Най-важният структурен елемент на центрираното в темата взаимодействие при живото учене е динамичният баланс между изискванията и потребностите, отнесени до индивида (Аз), групата (Ние) и темата (То).

При придържане към някои основни правила задача на групата е да се грижи за този динамичен баланс – при отчитане на пренебрегване на някой

от трите фактора, той трябва да се подчертае отново чрез:

- самоуважение, изразяващо се в разпознаване на собствените чувства, потребности и предимства, увереност и доверие в себе си, умения и готовности за търсене на помощ;
- осъзнаване на ценността на собствените постижения, изразяващо се в осъзнаване на връзката между положени усилия и желан резултат, удовлетвореност от процеса на взаимодействие и желание за нови взаимодействия;
- признаване на индивидуалността на другите, свързано с разпознаване на чувствата, потребностите и силните им страни, толерантност и диалогичност, поддържане на отношения на доверие и откритост, взаимопомощ;
- поощряване на усещането за принадлежност към детската група, свързано с увереност, че всички заедно могат да постигнат нещо, чувство на комфорт и съпричастност;
- поощряване на разбирането на различни перспективи, изразяващо се в уважение към начина на мислене на другите дори когато не се споделя, флексибилност към нормите и ролите, умения за установяване и продължаване на взаимодействията;
- ориентиране в елементи на чужди култури, свързано с провокиране на любопитство и любознателност, оценяване на различия и сходства, стратегии за ориентиране в многозначна информация.

Центрираното в темата взаимодействие се характеризира с динамичен баланс между когнитивно и емоционално учене, който се постига чрез общуване с различия.

Общуването с различия обхваща варианти на педагогическо взаимодействие по посока на съдържателните дейности, чрез което се разрешават противоречия във формален и неформален план. То влияе върху формирането на система от общи представи, които се отнасят до многообразието на различията, но при гарантиране на положително емоционално оценъчно отношение към другите във взаимодействието. Така се постига индивидуална и групова преработка на информация и на осъзнаването на противоречия и различия и формирана на тази основа ценностна ориентация. Изразява се в диалогично поведение, в основата на което са признаване на идентичността на другия, приемане на наличието на една съвместна принадлежност и взаимност. Основополагащи умения са готовността за отлагане на собственото решение и преценка, за критично преразглеждане на основни положения, за преценяване на казаното и обмисляне на значението му. Предпоставки за общуване с различия са заменяне на отбранителното поведение със самокритично и търсене на конкретни решения, а не решения „по принцип“.

Работата в малки групи дава възможност за формиране на умения и готовности у децата за планиране и извършване на съвместни дейности; за изчакване на своя ред; за действия според индивидуалните качества и умения; за дискутиране в рамките на предложената тема; за подготвяне на консенсусна позиция на групата; за уважаване на начина на мислене на другите, дори когато не се споделя; за възприемане като демократичен

на избора, наложен от мнозинството; за приемане на общото решение на групата от онези деца, които представляват загубилото малцинство; за убеждаване със силни аргументи.

Интеркултурни аспекти на съвместната работа като трета характеристика от профила на приобщаващия учител

Е. Хофман (Hoffman, 2000) определя и систематизира области на културни различия и недоразумения, както и възможни стратегии, които могат да бъдат използвани в екипната работа на учителите при сътрудничеството с родителите и семействата на децата, когато са налице културни различия и недоразумения. Социалните репрезентации, включващи: начин на мислене, норми, застъпени в съответната група, убеждения по посока на лични и обществени теми, оказват влияние върху всяка от тези области. Осъзнаването на негативните социални репрезентации като например обобщения, категоризации, стереотипи и предразсъдъци е от особено значение за педагогическата работа, защото те често водят до негативно оценяване не на силните и слабите страни на конкретното дете, а на характеристиките, приписвани на неговата група.

Моделът на Хофман обхваща пет области, които са конкретизация на културните различия в педагогическата практика. Те са тясно свързани помежду си и встъпват в комуникацията едновременно.

Областите са подредени именно в тази последователност, защото се търси аналогия с гръцкото значение на думата ΤΟΡΟΙ („места“): езикът, редът, личностите, организацията и употребата са местата или областите на комуникация, където могат да бъдат открити културни недоразумения.

Език. Става въпрос за многозначността на невербалната комуникация и недостатъчното владеене на езика като възможни източници на недоразумения.

Ред. Отнася се до различия в гледните точки, контекста и знанията като източници на недоразумения.

Личности. Има се предвид не толкова съдържателният аспект, колкото аспектът на отношенията в комуникацията - очакванията към другия често са фиксирани от ролеви очаквания, които са свързани със съответни културни ценности.

Организация. Обхваща контекста, който влияе върху комуникацията. Той включва: микрониво - конкретната ситуация, мезониво - институционалните правила, и макрониво - законовите рамки.

Приложение. Включва мотивацията и задачите (личностни, социални и обществени), които са основополагащи за отношението, ориентацията и поведението. Тяхното познаване би могло да доведе до откриване на вложени положителни намерения в на пръв поглед негативно оценено поведение.

Е. Хофман предлага следните стратегии за разрешаване на културни различия и недоразумения, възникващи във всяка една от тези пет области.

ТОРОИ МОДЕЛ ЗА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ

Анализ	Медиация
<i>Какви въпроси би могъл да си зададе учителят?</i>	<i>Какви действия би могъл да предприеме?</i>
ТААЛ (ЕЗИК)	ТААЛ (ЕЗИК)
<u>Значение на вербалния и невербалния език:</u>	<u>Значение на вербалния и невербалния език:</u>
Какви са възможните интерпретации на думите и поведението?	Възприемане на вербалния и невербалния език с всички сетива.
Какво означават езикът на тялото и другите невербални послания в комуникацията?	Изследване, информиране и обясняване на значенията.
Какво е влиянието на средата върху комуникацията и поведението?	Даване на обратна връзка и изразяване на желание за получаване на такава. Изследване на влиянията на средата.
ORDENING (РЕД)	ORDENING (РЕД)
<u>Перспектива и логика:</u>	<u>Перспектива и логика:</u>
Какви са перспективата, интересът, гледната точка на другия?	Задаване на въпроси, изясняващи перспективата, гледната точка на другия.
Каква е референтната му рамка: норми и ценности?	Активно слушане (= на признание).
Кое е общото и кое – различното между нас?	Съпреживяване и съпричастност.
Какво влияние оказва средата върху перспективата на другия?	Изследване и търсене на значенията. Обясняване на собствените гледни точки. Извеждане на общото на преден план. Изясняване и допускане на различията. Изследване на влиянията на средата върху перспективата на другия.
PERSONEN (ЛИЧНОСТИ)	PERSONEN (ЛИЧНОСТИ)
<u>Идентичност и взаимодействие:</u>	<u>Идентичност и взаимодействие:</u>
Каква роля е приел всеки по отношение на другия?	Установяване на ролята, която другият е приел, и свързаните с нея очаквания.
Какви са взаимните очаквания във взаимодействието?	Активно слушане (= на признание).
По какъв начин всеки възприема взаимоотношенията с другия?	Интерес и съпричастност.
Какво е влиянието на средата върху взаимоотношенията във взаимодействието?	Обясняване на собствената роля и свързаните с нея очаквания. Установяване на начина, по който всеки възприема взаимодействието. Беседа относно влиянието на средата.

ORGANISATIE (ОРГАНИЗАЦИЯ)	ORGANISATIE (ОРГАНИЗАЦИЯ)
Правила и властови отношения:	Правила и властови отношения:
Какво е влиянието на организацията на средата: властова позиция, местоположение на разговора, функция, отговорности, време на разположение, дневен ред и цел, правила, споразумения, процедури?	Обръщане на внимание върху властовите отношения.
Как влияе организацията върху поведението на другия: властови отношения, ориентация във времето, запознатост с организацията, процедурите, правилата?	Обяснение на организацията на средата.
Как макроструктурата повлиява върху комуникацията: властови отношения, форми на общуване, организационна структура, закони и правила?	Оформяне на организацията по друг начин при възможност. Изследване на организацията и интерпретирането ѝ от другия (= на признание). Изследване на влиянието на правилата и властовите отношения върху комуникацията (правова позиция, процедури, разполагаеми средства и инструменти).
INZET (ПРИЛОЖЕНИЕ)	INZET (ПРИЛОЖЕНИЕ)
Мотиви и побуди:	Мотиви и побуди
Какви са мотивите на личността: движещи побуди, потребности, страхи и желания?	Беседа относно скритите мотиви на другия.
В името на какво дава най-доброто от себе си?	Установяване на това, което е от особена важност за другия.
Какви са евентуалните скрити мотиви?	Съпреживяване на това, за което другият дава най-доброто от себе си.
Какво означава за съответната среда „да се даде най-доброто от себе си“ и какво влияние оказва това върху комуникацията?	Демонстриране на факта, че чуждите усилия са забелязани.
Чувства ли се всяка личност призната със своите мотиви и движещи побуди?	Установяване на това, което другият усеща като признание.
Усеща ли личността признати начините, по които дава най-доброто от себе си?	Беседа относно това, къде и от кого другият се чувства признат. Беседа за влиянието на средата по отношение на това, какво означава да се даде най-доброто от себе си.

Интеркултурни аспекти на личното професионално развитие като четвърта характеристика от профила на приобщаващия учител

Оформянето на образователната институция като пространство, в което децата са подкрепяни да презентират или изпробват различни идентичностни проекти, предполага компетенции на учителите за учене през целия живот.

Някои от основните параметри на профила на приобщаващия учител от гледна точка на неговите интеркултурни и по-конкретно емоционал-

но-афективни аспекти, формиращи се и променящи се през целия човешки живот, са (Спиридонова 2014):

1. Усет за собствената култура и за нейните елементи, включени в личната идентичност.
2. Умения за себепредставяне (за презентация на собствените личностни характеристики и приоритетното им подреждане).
3. Откриване на културни ценности и осъзнаване на културното многообразие на ценностните ориентации.
4. Осъзнаване и рефлектиране на чуждостта.
5. Осъзнаване на значението на очакванията за комуникацията и откриване на четирите комуникативни равнища на съобщението:
 - на информацията;
 - на отношенията;
 - на подканата;
 - на самопредставянето.
6. Умения за откриване на най-важното от тях за конкретната комуникативна ситуация и спепенуването им по важност.
7. Диференциране на различните плоскости в комуникацията – прозрачност, директност, емоционалност, невербална комуникация.
8. Осъзнаване на значението на различните представи за време при осъществяването на контакти и появата на емоции (монокронно и полихронно отношение към времето).
9. Осъзнаване на значението на високия и ниския контекст при осъществяването на контакти и появата на емоции.
10. Рефлектиране на влиянието, което оказва поведението в пространството.
11. Осъзнаване на влиянието на опита, интересите и знанията върху селективността на възприятията.
12. Разпознаване на предразсъдъци и стереотипи и на техните функции.
13. Творческо генериране на идеи и креативност.
14. Осъзнаване на културната специфика на атрибутите (предположенията).
15. Прецизност на възприятията и рефлектиране на субективните и културно специфичните интерпретации и оценки (емоционални интерпретации): О(писание) – И(нтерпретация) – О(ценка)
16. Откриване на емоционална обвързаност и отношение към нея.
17. Използване на стратегии за общуване с емоционално натоварване.
18. Умения за ориентираното към партньора общуване – разпознаване и вербализиране на емоционалната част от изказването.
19. Осъзнаване на емоционалността при приемането на задължителния характер на културните норми.
20. Умения за реализиране на конструктивна обратна връзка.

Когнитивните аспекти на учебния процес по дисциплината „Интеркултурно образование“, които имат своето място и в приобщаващото образование, обхващат теми, свързани със стереотипите и предразсъдъците и техните функции, идентичността и вариантите за подкрепа на

детето при нейното изграждане, правата на човека и правата на детето, общуването с различия и възпитанието в самоуважение, толерантността и конструктивната обратна връзка (Спиридонова 2013).

При отчитане на спецификата на всяка от тези академични дисциплини несъмнено и двете се основават на едни и същи принципи като уважение на различията, плурализъм и равнопоставеност, осигуряващи приобщаването на деца, учители и родители в един съвместен процес на взаимодействие, учене и подкрепа.

Библиография

Auernheimer, G. (2005). Einführung in die interkulturelle Paedagogik. Darmstadt: WBG

Bauman, Z. (1996). Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Hamburger Edition, Verlag des Hamburger Institut fuer Sozialforschung

Hoffman, E. (2010). Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprachssituationen und ihre Implikationen fuer die paedagogische Arbeit. Interkulturelle Kompetenz und paedagogische Professionalitaet. Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Hofstede, G. (2010). Cultures and organizations. Software of the mind. McGraw-Hill eBooks

Holzbrecher, A. (1997). Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen: Leske und Budrich Verlag

Krappmann, L. (1971). Soziologische Dimensionen der Identitaet. Stuttgart: Klett-Cotta

Spiridonova, L. (2013). Intercultural competence and play. Interactive training for teachers and children. Sofia: Paradigma [Спиридонова, Л. (2013). Интеркултурна компетентност и игра. Интерактивен тренинг за педагози и деца. София: Парадигма]

Spiridonova, L. (2014). Model for pedagogical reflection of intercultural competence. Sofia: Paradigma [Спиридонова, Л. (2014). Модел за педагогическа рефлексия на интеркултурната компетентност. София: Парадигма]

Prengel, A. (1995). Paedagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Paedagogik. Opladen: Leske und Budrich Verlag

Slavin, R. (1995). Cooperative Learning: theory, research and practice. Boston: Allyn and Bacon

Източници

Европейската агенция за специални потребности и приобщаващо образование: <https://www.european-agency.org/>

ЗАКОН за предучилищното и училищното образование, обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.

НАРЕДБА за приобщаващото образование, Обн. - ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017 г.; изм. и доп., бр. 105 от 18.12.2018 г., в сила от 18.12.2018 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.

НАРЕДБА № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, обн. - ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката

INTERCULTURAL ASPECTS OF THE INCLUSIVE TEACHER'S PROFILE

Lora Spiridonova

Abstract: The state educational standards for both intercultural and inclusive education in Bulgaria are laid down in two different regulations in accordance with the Preschool and School Education Act (in force since 1 August 2016). Nevertheless, intercultural education and inclusive education are based on a common philosophy in regard to communication with and acknowledgement of otherness as well as supporting the formation of child identity. From this point of view, some aspects of intercultural competence are of crucial importance for the inclusive teacher's profile. These aspects are summarised in the article with reference to the core values and areas of competence that are applicable to the inclusive teacher as stated by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Key words: intercultural education, inclusive education, support of child identity, communication with otherness, cultural differences in pedagogical praxis, lifelong learning