

ГОДИШНИК
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

ANNUAL
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

Faculty of Education

Education

СОФИЯ 2023



SOFIA 2023

TOM/VOLUME 116

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

Faculty of Education

Education

Том/Volume 116

СОФИЯ • 2023 • SOFIA
УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор: проф. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*

Членове: проф. дпн *ЯНА РАШИЕВА-МЕРДЖАНОВА*,
проф. дпн *ПЕНКА ЦОНЕВА*,
проф. д-р *ДИНКО ГОСПОДИНОВ*, проф. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*

РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

проф. д-р *ЮТАКА ОТСУКА*, проф. д-р *МАРИЯ МЕРСЕДЕС БЛАНШАРД*,
проф. дпн *ТАМАРА ЗАХАРУК*, доц. кн *РЕЗЕДА ХАЙРУТДИНОВА*,
доц. д-р *АДРИАНА ВИЕГЕРОВА*, проф. дпн *ЛЮБЕН ДИМИТРОВ*, чл.-кор.,
проф. дпн *ВЕНКА КУТЕВА*, проф. дпн *ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА*,
проф. д-р *ЕМИЛИЯ ВАСИЛЕВА*, проф. д-р *ВИОЛЕТА АТАНАСОВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief: Prof. *SIYKA CHAVDAROVA-KOSTOVA*, Dr.

Members: Prof. *YANA RASHEVA-MERDZHANOVA*,
Dr., Prof. *PENKA TSONEVA*, Dr., Prof. *DINKO GOSPODINOV*, PhD,
Prof. *LILYANA SRTAKOVA*, PhD

EDITORIAL COMMITTEE

Prof. *YUTAKA OTSUKA*, PhD, Prof. *MARIA MERCEDES BLANCHARD*, PhD,
Prof. *TAMARA ZACHARUK*, Dr. Hab., Assoc. prof. *REZEDA HAJRUTDINOVA*, PhD,
Doc. PaedDr. *ADRIANA WIEGEROVÀ*, PhD, Prof. *LYUBEN DIMITROV*, Dr.,
Prof. *VENKA KUTEVA*, Dr., Prof. *VASYA DELIBALTOVA*, Dr.,
Prof. *EMILIYA VASILEVA*, PhD, Prof. *VIOLETA ATANASOVA*, PhD

Editor *VERZHINIYA RAYKOVA*

СЪДЪРЖАНИЕ

Вяра Гюрова, Ваня Божилова – От образование и обучение на възрастни към андрагогия / 5

Яна Рашиева-Мерджанова – Иновиране чрез компетентностен подход в образованието. Опити / 37

Йорданка Николова – Учещите се градове в контекста на концепцията за учене през целия живот (визия на студентите, изучаващи учебната дисциплина „Андрагогия“) / 79

Екатерина Томова, Мария Петкова – Образователни политики на държавите членки в Европейския съюз и отражението им върху професионално-педагогическата подготовка на учителите / 105

CONTENTS

Viara Gyurova, Vanya Bozhilova – From adult education and training to andragogy / 7

Yana Rasheva-Merdjanova – Innovation through a competency-centred approach in education. Experiments / 37

Yordanka Nikolova – Learning cities in the context of the lifelong learning concept (vision of the students studying the discipline „Andragogy“) / 79

Ekaterina Tomova, Maria Petkova – Educational policies of the member states in the European Union and their impact on the professional-pedagogical training of teachers / 105

ОТ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ НА ВЪЗРАСТНИ КЪМ АНДРАГОГИЯ¹

ВЯРА ГЮРОВА*, ВАНЯ БОЖИЛОВА**

Резюме: Студията насочва вниманието към основните моменти в развитието на андрагогията в България. Невъзможно е в една студия да се представи цялостна картина на утвърждаването на една научна област като теория и ролята ѝ за обясняване и подпомагане на практиката. Затова целта на авторите е да представят основни моменти от историята на андрагогията у нас, свързани с изучаването ѝ като университетска дисциплина и налагането на андрагогическата подготовка като важна част от образованието и обучението на специалистите, работещи в сферата на образованието на възрастните. В отделните части на студията, чрез анализ на научни публикации, учебни планове и програми, се търси отговор на следните изследователски въпроси: Какви са параметрите на образованието на възрастните в България в контекста на възможностите на формалното и неформалното образование? Кои са някои от най-важните моменти в развитието на андрагогията като наука и университетска дисциплина в България? Доколко изследователският интерес и учебното съдържание следват потребностите на практиката? Каква андрагогическа подготовка е необходима на специалистите, организиращи образователни дейности или обучаващи възрастни учаци се? Въз основата на анализа авторите достигат до конкретни изводи и обобщения.

¹ Отделните части са разработени както следва:

В. Гюрова – Увод. 2. Развитие на андрагогията като наука и университетска дисциплина в България. 3. Андрагогическата подготовка на специалисти, работещи с възрастни или обучаващи възрастни учаци. Заключение.

В. Божилова – 1. Параметри на образованието на възрастните в България, в контекста на възможностите за формално и неформално образование и обучение.

* viara_gyurova_22@abv.bg

** v.bozhilova@fp.uni-sofia.bg

Ключови думи: андрагогия, образование на възрастни, възрастни учащи се, андрагогическа подготовка на обучаващи възрастни

FROM ADULT EDUCATION AND TRAINING TO ANDRAGOGY

Viara Gyurova, Vanya Bozhilova

Abstract. *The study draws attention to the main moments in the development of andragogy in Bulgaria. It is impossible in one study to present a complete picture of the establishment of a scientific field as a theory and its role in explaining and supporting practice. Therefore, the aim of the authors is to present the main moments of the history of andragogy in our country, related to its study as a university discipline and making andragogical training as an important part of the education and training of specialists working in the field of adult education.*

In the separate parts of the studies, through the analysis of scientific publications, curricula and programs, an answer to the following research questions is sought: What are the parameters of adult education in Bulgaria in the context of the possibilities of formal and non-formal education? What are some of the most important moments in the development of andragogy as a science and as a university discipline? To what extent do research interest and teaching content follow the needs of practice? What andragogical education is needed for professionals who organise educational activities or teaching adult learners? Based on the analysis, the authors reach specific conclusions and generalizations.

Keywords: *andragogy, adult education, adult learners, andragogical preparation of adult teachers*

Увод

Смисълът на всяка теория (наука) е да подпомага практиката, като обяснява конкретни явления и процеси и показва перспективи. Това се отнася с пълна сила и за андрагогията, сред чиито задачи е и тази да обяснява и насочва практическата реализация на образованието и обучението на възрастните.

Целта на студията е да представи основни моменти в развитието на андрагогията в България като наука (основна теория за образованието на възрастните) и изучаването ѝ като университетска дисциплина през последните 50 години. Анализът разглежда развитието на образованието и краткосрочното обучение на възрастните като специфична образователна практика, различна от училищната. Нашата изходна теза е, че поради реални различия между децата и възрастните като учащи се практиката на организирането и реализирането на учебни дейности с тях трябва да почива на различни научни основи. И ако в основата на предучилищното и училищното образование стои педагогиката като наука (или по-скоро като система от различни педагогически науки или науки за образованието), то образованието и обучението на

възрастните би следвало да почива върху андрагогическите принципи и основи. При това практиката е доказала, че в определени случаи педагогическият подход е приложим в обучението на възрастни, като допълва по естествен начин андрагогическия подход, без да влиза в противоречие с него (Гюрова, В., 2011, пар. 1.2.). Бъдещите учители и преподаватели на възрастни би следвало да познават двата подхода и да са готови да ги прилагат адекватно в практиката с различни групи учещи в съответствие и с нивото на тяхната готовност да участват във вземането на важни решения, свързани с тяхното обучение. В тази връзка андрагогията в България следва да се развива и се развива приоритетно не само като научна теория, но и като университетска дисциплина – важна част от университетската подготовка на специалисти, работещи с възрастни учещи или организиращи и ръководещи образователни дейности с тях.

Като следваме историческия факт, че в България дейности, форми и услуги за образование на възрастните се появяват преди разработването на андрагогията като наука, отделните части на статията търсят последователно отговори на следните изследователски въпроси: Какви са параметрите на образованието на възрастните в България в контекста на възможностите на формалното и неформалното образование на възрастните учещи се? Кои са някои от най-важните моменти в развитието на андрагогията като наука и университетска дисциплина? Доколко изследователският интерес и учебното съдържание следват потребностите на практиката на образованието на възрастните в България? Каква андрагогическа подготовка е необходима и получават специалистите, организиращи образователни дейности или обучаващи възрастни учещи се?

В търсенето на отговор на тези въпроси вниманието е фокусирано към по-нови изследвания и промени. Основните изследователски методи са теоретичен анализ на научни публикации по андрагогия и образование на възрастни, проучване и анализ на нормативни документи, проучване и анализ на документи за съдържанието на обучението в курсове за възрастни учещи се, проучване на учебни планове и програми за андрагогическа подготовка на студенти (формално образование за възрастни) и на специалисти от практиката (неформално образование за възрастни). Използваните методи са качествени и описателни, а анализите са тематични и интерпретират значението на селектираната информация.

Параметри на образованието на възрастните в България, в контекста на възможностите за формално и неформално образование и обучение

През годините анализи на аспекти в развитието на образованието на възрастните в България са публикувани от различни автори (Н. Чакърров, А. Кейл, В. Гюрова, В. Божилова, М. Атанасова, П. Петров, Б. Торнъова, М. Грудева, Н. Цанков, П. Бояджиева, П. Илиева-Тричкова, И. Мавродиева, Ст. Динчийска, Я. Тоцева и др.). Корените на организираната образователна дейност с възрастни учещи се крият в далечните векове, в просветителската дейност на църковни и други религиозни мъже, както и в различните форми за образование² или обучение на възрастните³, съществували още в древността (Гюрова, В., 2018е). Например в резултат от покръстването на българите (през 865 г.) в страната навлизат свещеници, проповедници, мисионери от Византия, които на практика реализират неформално и инцидентно образование с възрастно-то население. По същото време своя просветителска дейност (тип „учебни кръгове“) разпространяват различни ереси. „През 886 г. Климент Охридски – един от учениците на Кирил и Методий – създава Охридската школа (считана за първото българско училище), към която имало вечерно училище за възрастни. Там те получавали ценни практически знания по земеделие и занаятчийство, които били допълнение на просветителската дейност на Климент Охридски – практическите беседи, които той провеждал с населението при обиколките си из енориите“ (Петров, П., М. Атанасова, 1999: 80).

По времето на феодализма (X и XI век) към храмовете и манастирите действали училища за подготовка на свещеници. С най-голямо значение била Рилската школа, в която възрастните – бъдещи свещеници, били повече от децата в килийното училище (Чакърров, Н., 1948: 90). През тази епоха и богомилите разкривали свои училища във всяка община, наричани „тайни кръжоци“ и „тайни частни училища“ (пак там: 104).

През 12–14 в. в България съществували елементарни и „по-високи“ манастирски училища – „колегии“ – в които се подготвяли бъдещите висши църковни служители, но и учители, които сами по-късно откривали училища (пак там: 126). Манастирски училища за подготовка на селски свещеници съществували и през 14–18 в., наред с неделните (взаимни) училища за грамотяване (мъжки и женски) и за общо образование на възрастни. „От средата

² В случая под *образование на възрастните* ще разбираме продължителни целенасочено организирани образователни дейности с възрастни учещи се (предимно в системата за формално образование), водещи до национално признати дипломи и квалификации.

³ Под *обучение на възрастните* в случая ще разбираме практически ориентирани, организирани образователни дейности с възрастни учещи се (предимно в системата за неформално образование) с по-малка продължителност, водещи до сертификати (и удостоверения) за усвоени основно практически умения и квалификации.

на 19 в. започва провеждането на учителски събори – специфична българска форма на „неформално/информално образование“ на възрастни – за обмен на педагогически идеи, знания и опит за учебния процес в училище. Първият такъв събор се провежда през 1868 г. в гр. Стара Загора“ (Петров, П., М. Атанасова, 1999: 79).

Още в първите години след Освобождението на България от османско владичество в Княжество България се разкриват редица училища за деца и възрастни – първоначални, второстепенни, технически, нормални (педагогически) и висши, допълнителни – вечерни, празнични училища (например занаятчийски). Разпространяват се и специфични форми на неформално образование – „уроци“ и „сказки“ за допълнително образование на напуснали началното училище, без да го завършат; краткосрочни практически курсове (например по ръчна работа, по гимнастика) и двугодишни практически курсове по земеделие, индустрия и търговия (за младежи), по домашна икономика и ръкоделие за девойки. През лятната ваканция в Източна Румелия се провеждали ежегодни временни педагогически курсове за начални учители (пак там).

След Съединението на *Княжество България и Източна Румелия* (6 септември 1885 г.) се поставя началото и на висшето образование за възрастни с откриването на двугодишния педагогически курс в гр. София (1888), дал началото на днешния Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

През първата половина на 20 в. се полагат специални грижи за огромяването на младежи и възрастни, незавършили основно образование. Образователните закони от 1909 и от 1921 г. задължават общините да разкриват допълнителни дневни, вечерни и празнични курсове за такива учащи се. Това е един вид компенсаторно неформално образование за възрастни.

През 30-те години на 20 в. в България се чувства силен недостиг на учители. Това е причината за провеждането на специални „ваканционни курсове“ по педагогия и училищно законодателство за учители без педагогическа квалификация. Свикват се училищни събори, субсидира се участие на учителите в учителски конференции, гостуването на пътуващи лектори, дори се предлагат специализации на добри учители в чужбина или в научни институти в Царство България (Сборникъ на действащите..., 1936: 40).

В годините на социализма образованието е обект на сериозното внимание и грижа на управляващите с цел издигане образователното равнище на народа и работническата класа. Неслучайно сред първите решения на властта (от 1948 и 1949 г.) са тези за разкриване на вечерни средни училища (гимназии, професионални училища и техникуми) и задочно обучение, което се регламентира със съответните нормативни актове. За работещите възрастни ученици били предвидени редица привилегии – ползването на допълнителен отпуск, намален работен ден, възможност за записване в университет с предимство (пак там).

През 1972 г. се въвежда единна система за подготовка и повишаване квалификацията на работниците. Към по-големите предприятия се разкриват професионални учебни центрове, а към много общообразователни и професионални училища – заводски паралелки. Създава се Център за професионална подготовка на работниците (1977), който, заедно със съществуващия Научноизследователски институт по труда, започва да осъществява научно-информационно и методическо осигуряване на тогавашното продължаващо образование (Гюрова, В., 2018е).

След демократичните промени (1989) възрастните в България могат да се обучават в системата за формално образование (в средни училища – общообразователни и професионални, след-средни – колежи и висши училища – университети и академии), както и във форми (курсове) за неформално обучение.

Най-голям дял в обучението на възрастни в системата за формално образование имат висшите училища. В България, към настоящия момент, има 52 акредитирани висши училища, които (според Болонския процес) предлагат обучение на български и чуждестранни студенти по образователно-квалификационните степени „професионален бакалавър“⁴, „бакалавър“ и „магистър“ и образователната и научна степен „доктор“, в 9 области на висше образование по различни професионални направления и специалности.

Основна цел на съвременното образование и обучение на възрастни в България е подготовката им за успешна реализация на пазара на труда. Поради това се полагат специални грижи за общото и професионалното им образование и квалификация (като част от системата за формално образование на възрастни), особено на тези, напуснали преждевременно училище. Съгласно българското законодателство „училищното образование е задължително до навършване на 16-годишна възраст“ (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016 г., чл. 8, ал.2). Затова към групата на възрастните учаци се причисляват и младежи, навършили задължителната училищна възраст, но напуснали преждевременно училище. Те могат да се обучават: в курсове за ограмотияване; в курсове за придобиване на компетентности от прогимназиален етап на основното образование; във вечерни училища за придобиване на основно и средно образование; в курсове и в рамкови програми за начално професионално обучение, продължаващо професионално обучение и/или за придобиване на професионална квалификация.

До 2017 г. обучението на лица над 16 години, които не са ученици, се осъществявало само от *вечерни училища*⁵. Към настоящия момент в Бълга-

⁴ Степен „професионален бакалавър“ се получава при завършване на 3-годишни колежи, а „бакалавър“ – след 4 години обучение по университетска специалност.

⁵ Формално образование за възрастни традиционно се предлага и в училищата в местата за лишаване от свобода. Това е възможност лишените от свобода да придобият основ-

рия има четири вечерни училища в градовете – София (2 училища), Стара Загора и Бургас. В сравнение с курсовете за придобиване на компетентности вечерните училища предлагат системно обучение по учебните предмети за съответните учебни години, без да се съкращава времето за обучение, а оттам и общата му продължителност. Учащите са разделени на учебни класове (по подобие на училищната система за учениците) и се покрива учебно съдържание съгласно държавните образователни стандарти (ДОС) за общообразователната подготовка (по учебното съдържание на отделните учебни предмети, които се изучават в съответния клас). В този смисъл вечерните училища са аналог на редовните училища за ученици, но са предназначени за лица над 16 години, които поради различни причини са прекъснали своето образование.

Причините, поради които възрастните „се връщат“ в училище, са разнообразни, специфични и тясно свързани с начина на работа и живот на всеки един от тях. За някои те са свързани с изискванията на настоящата им работа, други са мотивирани от своите деца и желанието да им бъдат пример, трети търсят удовлетворението и усещането за успех. За всички обединяващото е в търсенето на смисъла.

Според Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) „училищата могат да организират и провеждат *курсове за ограмотяване и курсове за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап за лица, навършили 16 години*“, както и „*курсове за подготовка за валидиране на професионални компетентности за лица, навършили 16 години*“ (ЗПУО, изм. 2020, чл. 169, ал. 1).

Съгласно ЗПУО „Курс за ограмотяване“ е обучение за придобиване на компетентности за началния етап на основното образование, достатъчни за продължаване на образованието в следващ етап. А „ключови компетентности“ са комплекс от взаимозависими знания, умения и нагласи или отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за пригодността му за реализация на пазара на труда, определени на национално равнище в съответствие с Европейската референтна рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, приета с Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 г. (ЗПУО, 2016).

Учебните програми за обучение на възрастни в курсовете за ограмотяване са приети от Министерство на образованието и науката през 2008 г. Те са в съответствие както със ЗПУО, чл. 169 (1), (2016), така и съгласно Закона за насърчаване на заетостта (2002). По смисъла на този закон, с измененията му от 2008 г. (изм. ДВ, бр. 26 от 2008 г.) „ограмотяване“ е процес на обучение за достигане на общообразователния минимум по учебните предмети „Българ-

но и средно образование, както и професионална квалификация, което би им помогнало за по-добрата реинтеграция в обществото след излежаване на присъдите.

ски език и литература“, „Математика“, „Човекът и обществото“ и „Човекът и природата“, определен за начален етап на основно образование. Учебните програми включват начални знания, умения и отношения по посочените учебни предмети, които са необходими на курсистите за преминаване в следващия модул за обучение на възрастни – обучение в курсове за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап за лица над 16 години или обучение за придобиване на професионална квалификация (Учебни програми в курсове за ограмотяване на възрастни, 2008).

Със законодателната регламентация на курсовете за ограмотяване на възрастни реално се запълни една образователна ниша, която дава възможност на лица над 16 години⁶, които никога не са започвали училище (неграмотни) или по определени причини са отпаднали от училищната система, преди завършване на начален етап на основното образование, да имат възможност на придобият знания, умения и компетентности, които са условие за продължаване на образованието и обучението – в подсистемата на общото образование в прогимназиалния етап на основното образование или в подсистемата на професионалното образование и обучение за придобиване на професионална квалификация по част от професия или по цяла професия. По този начин реално се осигури свързаността и проходимостта в двете посочени подсистеми на образованието.

Курсовете за придобиване на компетентности от основната степен на образование за лица, навършили 16 години (които не са ученици), са „ново явление“ в българското образование. Започват да се организират след 2017 г., по Учебен план за провеждане на курсове за придобиване на компетентности от класове от прогимназиалния етап на основното образование, с редуцирано учебно време (общата им продължителност е 1080 учебни часа, реализирани в 36 учебни седмици). Целта е да се подпомогне трудовата заетост на младите хора, напуснали преждевременно училище (Учебен план за провеждане на курсове за придобиване на компетентности от класове от прогимназиалния етап на основното образование, 2017; Адаптирани учебни програми за обучение на възрастни в курсове за придобиване на компетентности, 2017).

Поначало в сектора за образование на възрастни традиционно се прилагат подходи и решения, характерни за училищното образование. Те се отнасят както до организирането на учебния процес, така и до взаимоотношенията с възрастните учащи. Но през последните десетилетия, при създаването и реализирането на курсовете за ограмотяване и обучение на възрастни, все по-често се отчитат някои специфични андрагогически особености на възрастните учащи – по-конкретно:

⁶ Съгласно българското законодателство „училищното образование е задължително до навършване на 16-годишна възраст“ (чл. 8 (2) от ЗПУО, 2016).

- възрастните имат натрупан опит – често стихийен, но проверен в практиката, който може да се използва като учебен ресурс в програмите за обучение;
- възрастните учат най-добре чрез практикуване, чрез действие, за да видят постигнатите резултати от ученето и възможностите за тяхното прилагане веднага „тук-и-сега“;
- в процеса на обучение възрастните търсят решения на конкретни проблеми, с които се срещат в реалния живот;
- мотивацията им за учене е комплекс от вътрешно-детерминирани стимули за промяна в комбинация с външните условия на средата, в която живеят, работят и учат.

Посочените характеристики са основание за целите на обучението на възрастните да се разработват учебни средства, съобразени с особеностите на целевата група, или да се адаптират учебни материали за ученици към потребностите на възрастните учащи се.

В годините на демократичните промени в България (след 1989 г.) секторът за неформално обучение на възрастни (професионално и за свободното време) се развива бързо. На пазара на образователни услуги се предлагат разнообразни курсове, в които като обучаващи се привличат различни специалисти – най-често учители или експерти. Голяма част от тях нямат опит и/или андрагогическа подготовка, често прилагат педагогическите принципи на работа и взаимодействие с възрастните учащи се, като на практика ги поставят в пасивна позиция. Много организатори на курсове не търсят целенасочено обратна връзка от своите „клиенти“ за ефективността на курсовете. Крайният резултат често е неудовлетвореност на учащите и снижаване ефективността на обучението (Гюрова, В., 2013: 191–200). Но тъй като конкуренцията в сектора става все по-голяма, това налага организаторите на курсове и обучаващите да преосмислят факторите, които привличат повече „клиенти“ (работодатели, заявители на курсове, както и възрастни учащи се). Това означава организаторите и обучаващите да познават и прилагат на практика основни андрагогически принципи и андрагогическия подход в обучението. Така достигаме до въпроса за развитието на андрагогическата наука като фактор и основа на подготовката на кадри за сектора на образованието на възрастните в България.

Важни моменти в развитие на андрагогията като наука и университетска дисциплина в България

Не по-различно от ситуацията в много страни по света и в България „дълги години образованието на възрастните се развива като практика, без достатъчно изградена цялостна теория, която да го обяснява и подпомага“ (Гюрова, В., 1998: 69). И както в други страни, по думите на Дж. Мезироу, „липсата на теория оказва всеобщо отслабващо влияние“ (пак там) в образованието на възрастните, което се изразява във факта, че то остава на втори план след училищното образование. Изключение прави само висшето образование, кое-

то по традиция се свързва с формирането на интелектуалния елит на всеки народ. Като част от системата за формално образование в България през годините то се ползва с вниманието и грижите на политиците (и правителствата).

Но ако за висшето образование се отделят държавни средства, не така стои въпросът с научната организация на процеса на обучение в различните форми за краткосрочно обучение на възрастни. Години наред липсата на теория за образованието на възрастните се отразява върху практиката, като се проявява в пренасянето и прилагането на педагогическите принципи и подходи (характерни за училищното образование) в сферата на образование и обучение на възрастните. И това продължава до втората половина на 20, а в някои случаи и през 21 в.

Не само за България, в международен план андрагогията може да се определи като млада наука. Въпреки че има данни, че за пръв път терминът се използва от германския учител Ал. Кап през 1833 г., за да обясни елементи от теорията на Платон и необходимостта да се учи през целия живот, няколко години по-късно Йохан Хербарт категорично се противопоставя на обособяването на андрагогията като самостоятелна наука (тъй като след училищният период възрастните по никакъв начин не могат да бъдат повлияни, а значи – и обучавани и възпитавани). След него през 1885 г. терминът е използван от киевския професор Олеснишки, а през 1919 г. Е. Мединский обявява андрагогиката за наука за възпитанието на възрастните, която заедно с педагогиката (науката на възпитанието на децата) е част от антропологията – наука за възпитание на човека (по: Кейл, Ал., 1980: 25; Kulić, R., M., Despotović, 2004: 75). През първата половина на 20 в. в развитите европейски страни се защитава идеята за необходимост от отделна теория (наука) и метод за образованието на възрастните (по: Гюрова, В., 2011: пар. 3.2.).

В САЩ популяризирането на термина „андрагогика“ се свързва с няколко събития и трудове: доклад на Едуард Линдеман през 1926 г. на тема „Андрагогиката: методът за обучение на възрастните“ и книгите му „Смисълът на образованието на възрастните“ (1926), и написаната в съавторство с Марта Андерсен „Образование чрез опита“ (1927); книгата на американския изследовател М. Хенсъм „Световното работническо образователно движение“ (1931), изследванията на американския психолог Е. торндайк в периода 1929–1935 г. и книгите му „Ученето на възрастния (1928) и „Интересите на възрастния“ (1935); трудът на Х. Соренсън „Способностите на възрастния“ (1938) и др. (по: Гюрова, В., 2011: 98–100).

Но като самостоятелна наука андрагогията се развива и налага след Втората световна война (пак там: 100–107). Формират се различни андрагогически школи – холандска, германска, югославска, американска. Изследователите в областта на образованието и обучението на възрастните могат да бъдат разграничени в три групи, според отношението им към подхода в обучението

на възрастните учащи (Божилова, В., 2017: 15–18). *Първата група* смята, че обучението на възрастните почива на същите принципи и има същите характеристики като всяко друго обучение, т.е. не е нужен отделен (от педагогическия) подход, а просто да се отчита природата на обучаваните. *Втората група* защитава категорично необходимостта от андрагогически подход, който се базира на отчитането на основните характеристики на възрастните учащи (отличаващи ги от децата учащи). Но през годините дори и най-известният представител на тази група изследователи – американецът Малкълм Ноулис – променя позицията си от категорично противопоставяне на педагогиката и андрагогията (на педагогическия и андрагогическия подходи или модели), до приемането им като общ континуум. Според него има ситуации и конкретни обстоятелства, когато и педагогическият, и андрагогическият подход са подходящи в обучението на възрастните, като се отчитат потребностите на учащите (пак там: 18). В съвместен труд с Холтън и Суонсън Ноулис пише, че „андрагогическият модел е система от елементи, които могат да бъдат приети или адаптирани като цяло или на части“, защото нейна основна характеристика е „гъвкавостта“ (Knowles, M. S., E. F. Holton III, P. A. Swanson, 2005: 418). Тази гледна точка споделят и представителите на *третата група* изследователи. Според тях изборът на конкретен подход и методи на обучение зависи от потребностите на учащите, начините, по които учат и очакванията им от обучението (пак там).

В България началото на обособяването на теорията за образование на възрастните и на андрагогията като наука се свързва с развитието на университетското образование, по-конкретно на специалност Педагогика и системата на педагогическите дисциплини, които се стремят да изследват и обясняват въпросите на образованието, възпитанието и обучението както на децата, така и на възрастните.

Дълго време (до последната трета на 20 в.) се смята, че педагогиката е универсална дисциплина и нейните принципи и „правила“ се отнасят до всеки учебен (образователен) и възпитателен процес, независимо от възрастта на учащите. Нещо повече, под влияние на съветската педагогика и в България има изследователи, които споделят мнението, че андрагогията произлиза от педагогиката и в този контекст е „педагогическа дисциплина“.

В противовес на това мнение в редица европейски университети, в т.ч. и на Балканския полуостров, се развиват различни андрагогически дисциплини, които определят андрагогията като научна система. В книгата си „Увод в андрагогията“ сръбските автори Р. Кулич и М. Деспотович изброяват 15 такива дисциплини: Обща андрагогия, Андрагогическа дидактика, История на андрагогията, Сравнителна андрагогия, Социална андрагогия, Андрагогия на труда, Военна андрагогия, педологическа андрагогия, семейна андрагогия, Андрагогия на свободното време, Андрагогия на медиите, Методология

на андрагогическите изследвания, Андрагогия на третата възраст, Специални методики за образование на възрастни (например на огромотияването, на основното образование и др.), Футурологична андрагогия (Kulić, R., M., Despotovoć, 2004).

В България едва през 70-те години на 20 в. в учебния план на специалност Педагогика, изучавана тогава във Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“⁷, е включена дисциплината „Теория на образованието на възрастните“ с 30 ч. хорариум, посветена на теорията и спецификата на образованието и обучението на възрастните (преименувана в края на 80-те години на „Андрагогия“). Според учебната програма по дисциплината и ръководството към курса (Кейл, 1980) учебното съдържание разглежда въпроси от следните области:

Исторически факти за развитието на образованието на възрастните (от Древна Гърция до 19 и 20 в.).

Модели на системи за образованието на възрастните (скандинавска, английска, американска и съветска); образованието на възрастните в социалистическите страни.

Предмет и задачи на теорията на образованието на възрастните и мястото ѝ в системата на науките.

Възрастните учащи като обект на андрагогията – характеристики, психическо развитие и факторите, влияещи върху желанието и способностите им за учене.

Влияние на научно-техническия прогрес върху образованието на възрастните.

Авторът на ръководството (и преподавател по дисциплината) Александър Кейл разглежда теорията на образованието на възрастните като „съставна част“ на „една нова област – андрагогията“ (Кейл, 1980: 36). Той коментира факта, че по това време (70-те години на 20 в.) образованието на възрастните се определя и чрез понятието „педагогика за възрастни“ (и други сродни понятия), поради „многогодишната традиция обучението на възрастните да се развива върху теоретичната база на педагогиката като наука“, а „образова-

⁷ В българските висши училища различните факултети предлагат бакалавърски и магистърски програми, които подготвят студенти по определени специалности в съответствие с Националния класификатор на професиите. Специалност Педагогика подготвя специалисти – учители, възпитатели и ръководители – за сектора на образованието. До 1986 г. специалността се е изучавала във Философски факултет, а след това – в самостоятелен Факултет по педагогика. По-късно се обособява и Факултет за предучилищна и начална училищна педагогика, преименуван в края на второто десетилетие на XXI в. на Факултет по науки за образованието и изкуствата. И в двата факултета се изучава „Андрагогия“ като дисциплина, включена в учебните планове на някои от предлаганите специалности. През 90-те години на XXI в. дисциплината започва да се изучава и в останалите университети, предлагащи педагогически специалности за подготовка на специалисти за сектора на образованието.

нието на възрастните да се третира като отрасъл на педагогиката⁸, като нейна неразделна част“ (пак там: 37). Авторът приема „условно“, че това мнение би било „правомерно“, само ако се приеме „педагогиката като наука за възпитанието, обучението и образованието на хората въобще, без възрастово разграничение“. Но това „разширява изключително много педагогическата проблематика“ и развива границите на педагогиката (пак там).

Според А. Кейл андрагогията трябва да бъде самостоятелна научна област (което е свързано и с особеностите на възрастния човек), а нейният предмет следва да се разграничава от този на „най-близките ѝ науки“ (пак там: 38).

Подобна позиция по това време споделя и известният български педагог проф. Найден Чакъров, според когото „възникналата нова наука за образованието и превъзпитанието на възрастните, така наречената андрагогия, е сродна с педагогиката, но не се покрива с нея“ и „ако не искаме да изместим педагогиката от коритото на нормалното ѝ течение, по което се развива повече от две хиляди години [...], налага се да разграничим педагогическите (детеводните) от андрагогическите (възрастоводните) връзки“ (Чакъров, Н., 1971: 39).

Мнението на професор Чакъров съответства на позициите на известни чуждестранни специалисти в областта на образованието на възрастните. Още през 1927 г. Линдемани и Андерсън обявяват андрагогията като „истинския метод за обучение на възрастни“ (по: Brookfield, S., 1986: 91). А изследователи от различни страни през втората половина на 20 в. защитават категорично нейното съществуване като отделна наука (Гюрова, В., 2011: 1,2; глава). Например за разграничението между педагогиката и андрагогията защитават представителите на югославската андрагогическа школа А. Крайнци и М. Огризович. Според Огризович, педагогиката се занимава с тези, за които образованието е първа (централна) дейност и социална роля (децата и юношите), а андрагогията се отнася до възрастните – тези, които са завършили или прекъснали първоначалното си образование, за да участват в други основни дейности или да заемат други социални роли (The International Encyclopedia of Education, 1985: 267–268).

В речник на ЮНЕСКО „Типология на образованието на възрастните“ (1979) андрагогията е определена като „наука и изкуство да се подпомагат възрастните в тяхното учене, както и за изучаване на теорията и практиката

⁸ В периода на социализма и дори след него в България се чувства силното влияние на идеите на съветската педагогика (по-късно, след разпадането на Съветския съюз – на руската педагогика) върху развитието на образованието като теория и практика. Според Руска педагогическа енциклопедия „андрагогията е отрасъл на педагогическата наука, който обхваща теоретическите и практическите проблеми на образованието, обучението и възпитанието на възрастните“ (Российская педагогическая энциклопедия, 1993: 36).

на образованието на възрастните или накратко – наука и изкуство за ученето на възрастните“ (Typology of adult education, 1979: 10).

Сред основанията на различните автори за необходимостта от две науки – андрагогия и педагогика – са:

Различното съдържание на понятията: от гр. *педагогика* – „детеводство“; *андрагогия* – „водене на възрастни“. Ноулис определя педагогиката съответно като „изкуство и наука за обучение на децата“, а андрагогията – като наука и изкуство за подпомагане на възрастните да учат (Knowles, M., 1984: 42–52).

Различните характеристики на децата и възрастните като учачи, което налага прилагането на различни подходи в тяхното обучение (съответно педагогически и андрагогически).

Различните роли и различният опит (учебен, професионален, житейски) на децата и възрастните, който определя различни потребности, както и различно ниво на знанията и уменията на учачите и съответно – потребностите и активността им в учебния процес.

Тези основания напълно се споделят и от съвременните преподаватели по андрагогия и автори на андрагогически публикации в България – В. Гюрова, В. Божилова, Б. Торньова, М. Грудева, П. Каснакова и др. (Гюрова, 1998; Гюрова, 2011; Божилова, 2017; Божилова, 2018; Грудева, 2019; Торньова, Каснакова, 2015).

Съвременно звучат трите основни задачи на андрагогията, формулирани от Кейл в първата част на ръководството по андрагогия:

„Да се разработят теоретичните основи и методите на изследване на образованието на възрастните“ (в т.ч. да се определи спецификата на понятиения и апарат)“.

„Да се разкрие същността и първоизточниците на перманентния характер на образованието на възрастните“ като „андрагожка практика“ и необходимостта от „подготовка на нов тип педагог (андрагог)“.

„Да се разкрият най-ефективните пътища при организацията и реализацията на образователния процес, оптимизиране и развитие на творческите способности на възрастните“ (пак там: 45–47).

Обещаните втора и трета част на това ръководство така и не се появяват. Но отделни теми присъстват в учебното съдържание на курса по андрагогия.

Поради липсата на изследвания, приемственост и специалисти в тази нова област развитието на андрагогията като теория и университетска дисциплина в България се забавя. Положителни промени настъпват в началото на 90-те години на 20 в., когато курсът по андрагогия (тогава избираема дисциплина в учебния план на специалност Педагогика) във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ е възложен на Вяра Гюрова. Тя внася в учебното съдържание нови акценти, надхвърлящи социалистическия модел, чрез анализ на съвременни тенденции, андрагогически концепции и модели в развитието

на образованието на възрастните, отразени в международни документи и публикации на чуждестранни автори – световни експерти в тази област. Монографията „Андрагогия – изкуството да обучаваме възрастни“ (1998), използвана като ръководство за обучение на студентите по дисциплината Андрагогия, е опит за комплексен поглед върху съвременното състояние на образованието на възрастните и андрагогията като теория и практика в навечерието на 21 в. (Гюрова, В., 1998). Според този труд обектът на андрагогията обхваща проучване на:

- теориите за образование, обучение и учене на възрастните;
- практическата дейност – организацията и провеждането на образованието и обучението на възрастните, в това число националната политика и законодателство;
- изучаване на участниците в образователната дейност с възрасти учащи;
- университетския контекст на образованието на възрастните;
- глобалните тенденции, приоритети и перспективи за развитието на образованието на възрастните като теория и практика (пак там: 114).

В съответствие с този обект учебното съдържание обхваща три тематични области:

Образованието на възрастните в съвременния свят – предизвикателства, насоки за бъдещо развитие, глобални тенденции на образованието на възрастните по света, в т.ч. в страните в преход и в България; изясняване на основни понятия и дефиниции, както и на параметрите на системата за образование на възрастните – типове и видове образование за възрастни.

Андрагогията като глобална теория за образованието на възрастните – етапите в нейното развитие; мястото на международните конференции CONFINTEA в определяне и регулиране насоките на развитие на образованието на възрастните по света; ролята на университетите за развитието на теорията и изследванията в образованието на възрастните; научните параметри на андрагогията – понятиен апарат, социална роля и функции; основни андрагогически модели – за андрагогическия цикъл на Ана Крайнци (Krajinch, A., 1985) и за андрагогическия процес – Моделът на Нотингамската андрагогическа група (Toward..., 1981); системата на андрагогическите дисциплини и на образованието на възрастните (андрагогията като теория и практика);

Изкуството да се обучават възрастни – теории за характеристиките на възрастните учащи, тяхното учене и мотивация (на М. Ноулис и други автори); андрагогически изисквания към организацията и провеждането на учебен процес с възрастни учащи (планиране и подготовка, методи и общуване, качество на обучението); образованието на възрастните като професия.

В основата на философията на дисциплината са логическите преходи от по-общите към по-конкретните проблеми (въпроси):

Съвременни тенденции и потребностите от образованието на възрастните (по света и в България).

Институции и образователни дейности и услуги за възрастни в контекста на социалните им роли.

Теоретично осмисляне на практиката (андрагогията като наука, андрагогически концепции и модели).

Подпомагане на практиката на обучение на възрастните.

Изисквания към подготовката на специалисти (образованието на възрастните като професия).

Курсът се актуализира през годините и се обогатява периодично с нови теми и акценти като: потребността от андрагогическото познание в контекста на социална значимост и роля на образованието на възрастните; европейски параметри на образованието на възрастните; исторически корени и развитие на образованието на възрастните и андрагогията; интерактивното обучение на възрастните учаци; андрагогическите изисквания към преподавателя на възрастните и параметри на неговия професионализъм; възрастните учаци като партньори на преподавателя; обучението на специалисти за сектора на образованието на възрастни в различните страни и др. Промените са отразени в редица монографии и ръководства (Гюрова, В., 2011; Божилова, В., 2017, Божилова, В., 2011; Гюрова, В., 2009; Гюрова, В. и др., 2006).

От края на 90-те години курс по андрагогия е включен в програмата на новата специалност Социални дейности, предлагана във Факултета по педагогика. Учебното съдържание има своите „социални аспекти“, свързани с: образованието на възрастните като социална дейност; социални параметри на образованието на възрастните – връзка със социалните им потребности и роли и пр.

По аналогия с програмите по андрагогия, по които се обучават студентите в двата факултета на СУ „Св. Климент Охридски“, е изградено учебното съдържание на курсовете по андрагогия, четени в останалите университети, предлагащи подготовка на педагогически специалности за сектора на образованието – в градовете Пловдив, Шумен, Велико Търново, Благоевград, Бургас, Варна (Свободния университет).

От началото на 21 век съвременният университетски курс по андрагогия е организиран около шест изследователски въпроса: Защо е нужна андрагогията (или за същността на андрагогията и потребността от андрагогическото познание в контекста на социалната значимост на образованието на възрастните)? Кога възникват и къде са корените на съвременната андрагогия и на образованието на възрастните като практика (в това число въпросът за научния статут на андрагогията)? Как андрагогическите идеи се превръщат в ориентирани към практиката андрагогически модели – моделите на андрагогическия цикъл и андрагогическия процес? Кой – или кои са субектите в андрагогиче-

ския процес и специалистите в сектора за образование на възрастните? Какво и как учат възрастните и в какво се изразява подготовката на преподавателите на възрастните учащи?

Обособяването на специалност Неформално образование във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ наложи въвеждането в учебния план на специален модул за образование на възрастните с базов курс „Андрогогия“ и специализирани курсове: Организиране на курсове с възрастни учащи; Методически изисквания към обучението на възрастните; Продължаващо образование и валидиране на компетентности; Формиране на умения за учене. За целите на тези курсове се използват редица научни и методически разработки, сред които учебникът на В. Божилова „Обучение на възрастни (концепции, методически насоки, практически решения“ (Божилова, В., 2017). Той дава отговор на основни андрагогически въпроси: Какви са характеристиките на възрастните учащи и какво отличава тяхното учене? Кой и как може да определи (диагностицира, анализира и оцени) образователните потребности на възрастните, в т. ч. работещи, свързани с професионалното им поведение, личностно развитие и кариерно израстване? Как най-добре би могъл да се подготви преподавателят за реализирането на учебен процес и за всяко занятие с възрастни учащи? Какви модели на организация биха могли да му помогнат? Как да подбере адекватни методи и ресурси? Как да оцени постиженията на учащите и ефективността на курса като цяло?

Крайните цели и очаквани резултати на курсовете по андрагогия, преподавани във Факултета по педагогика (в специалностите Педагогика, Социални дейности и Неформално образование) на СУ „Св. Климент Охридски“, са студентите да развият три групи компетентности и да се подготвят за три специфични роли: *на организатори на курсове за възрастни учащи* – да имат компетенциите да планират и организират курсове за различни цели и различни групи възрастни учащи; *на обучаващи възрастни* – да имат компетенциите да подготвят и реализират ефективен учебен процес с възрастни учащи, според андрагогическия подход и принципи; *на изследователи на проблемите на образованието на възрастните и на андрагогията като теория* – да имат базови андрагогически познания въз основа на запознаване и усвояване на важни теоретически въпроси относно развитието на андрагогическата теория, глобалните съвременни тенденции (европейски и световни) и националните традиции и опит в развитието на андрагогията и образованието на възрастните.

Андрогогия се изучава и в други специалности на СУ „Св. Климент Охридски“ и други висши училища в страната със съответните специфични адаптации на учебното съдържание. Например курсът по андрагогия, който се чете на студентите във Факултета за предучилищна и начална училищна педагогика (понастоящем Факултет за науки за образованието и изкуствата) в СУ „Св. Климент Охридски“, поставя допълнителни акценти върху връзката

на андрагогията с други науки, някои социални предизвикателства и отражението им в образованието на възрастните, концепцията за перманентното образование, специфики на дистанционното образование, обучение и учене (в т.ч. на електронното учене), андрагогическите форми и методи на обучение на възрастни, на връзката образование – устойчиво развитие (Петров, П., М. Атанасова, 2003).

В съответствие с международните и национални регламенти за подготовка на медицински специалисти студентите в медицинските университети в България – бъдещи медицински сестри и акушерки (бакалавърска степен) – изучават група педагогически дисциплини, сред които и „Принципи и методика на обучението“ и „Медицинска педагогика“. В тях са включени теми по обучение на възрастните, преодоляване на критични ситуации в учебния процес, дистанционно обучение, (Педагогика, 2009; 2015), както и теми за характеристиките на възрастните учащи (пациентите и студентите като възрастни учащи), организиране на учебен курс и учебен процес (занятия) с възрастни учащи (Грудева, М., В. Гюрова, Т. Костадинова, 2016). Пациентите като възрастни учащи са акцентът и на курса по андрагогия, изучаван в специалност Управление на здравните грижи (магистърска степен).

Освен като част от подготовката на бъдещите специалисти андрагогическата компетентност е необходима и на много специалисти от „практиката“, ангажирани в преподавателска дейност с възрастни учащи.

Андрагогическата подготовка на специалисти, работещи с възрастни или обучаващи възрастни учащи

Проучванията на студенти – дипломанти и докторанти по проблеми на обучението на възрастни в България – на работното място или в курсове, предлагани от фирми за образователни услуги от сектора за неформално образование – неизменно показват, че в повечето случаи не се отчитат андрагогическите изисквания към обучението на възрастните. Често на тях се гледа като на ученици, от които (почти) нищо не зависи в учебния процес; мнението им не се търси целенасочено; опитът им не се отчита като източник на знания. Интерактивният учебен процес често е пренебрегван за сметка на информационния тип лекции – със или без мултимедийни презентации.

Предвид разрастването на пазара на образователните услуги в България през новото хилядолетие все повече учители се включват като обучители на възрастни учащи в курсовете за неформално образование. Често се ангажират учители или експерти без никаква или с много малка андрагогическа грамотност, които не отдават нужното значение на потребностите на възрастните учащи, довели ги в учебната зала.

За първи път Министерството на образованието и науката поставя регламентирано изискване за андрагогическа подготовка на ограмотители на възрастни през 2013 г. В рамките на проекта „Нов шанс за успех“ в цялата страна се провеждат множество практически ориентирани 3-дневни семинари с учители, които ще ограмотят възрастни в цялата страна. Десет години по-рано (през 2003) андрагогически компоненти са част от учебното съдържание и на курсовете за обучители на директори и учители по проблеми на модернизацията на българското образование, реализирани в рамките на едноименен проект на МОН, финансиран от Световната банка (Гюрова, В., Е. Пенчева, М. Петри, 2003).

За да подпомогне андрагогическата квалификация на учителите Факултетът по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ започва да предлага след 2000 г. курсове за следдипломна квалификация на учители (групови и индивидуални) с различна продължителност: „Обучение на възрастни“; „Интерактивни методи на обучение“; „Работа в интерактивна образователна среда“; „Преподавателска компетентност на обучаващите възрастни“; „Дизайн на образователни дейности и услуги за възрастни“; „Портфолио на преподавателя“ и др. Те се обявяват на страницата на факултета на сайта на университета (Факултет по педагогика – https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_pedagogika).

Факултетът по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ предлага и краткосрочни курсове за следдипломна андрагогическа квалификация и за специалисти без педагогическо образование, но организиращи и реализиращи обучения с възрастни учащи в различни области. Реализирани са курсове като: „Андрагогически знания на обучители на козметици“ (през 2007); „Обучение на преподаватели-мултипликатори от Българо-германските центрове за професионално обучение на възрастни“ (през 2005 и 2006 г.); „Модерни техники на разработване и презентиране на учебен материал и прилагане на интерактивни форми на обучение“ (през 2010 г.) – за обучители на специалисти по метрология; „Как да обучаваме ефективно?“ (през 2010 г.) – обучение на мултипликатори по проект „Специализирано обучение по Шенген- асquis“ и др.

Университетски преподаватели участват и в международен проект, ръководен от германската фирма „GOPA – Consulting“ през 2006 г. Международен екип разработва материали, подпомагащи политиката по образованието на възрастни в България, сред които „Методическо ръководство за обучение на възрастни“ (Методическо ръководство..., 2006) и терминологичен речник и провежда обучения на преподаватели от българо-германските центрове за продължаващо професионално обучение на възрастни (Terminology of European education...).

Голяма част от учителите, преподавайки на възрастни, често попадат в трудни ситуации поради някои собствени заблуди: че знаят как се обучават

деца и едва ли ще е толкова трудно да обучават възрастни; че трудовият (педагогическият) им стаж е достатъчен, за да се справят с подготовката на учебното съдържание и методиката на обучението; че възрастните учащи (именно защото са възрастни) са мотивирани да учат; че поради по-малката продължителност на курсовете за възрастни учащи, очакванията по отношение на обема знания и учебни постижения в края на курса няма да са големи (Гюрова, В., 2018с).

Андрагогическите изисквания към обучението на възрастните често са подценявани (дори елиминирани) и от много университетски преподаватели в работата им със студентите. Подобно на учителите, те често попадат в капаните на собствените си заблуди, че щом са добри експерти по учебното съдържание, значи са и добри преподаватели (Гюрова, В., 2022а; Гюрова, В., 2022). От една страна, оценяването на преподавателските умения на преподавателите не е приоритет в научните конкурси за тяхното назначаване и издигане в кариерата, както и за придобиването на научни степени. До момента в България няма ясно регламентирани изисквания за преподавателските компетенции на университетските преподаватели – водещи са изследователските им умения, експертизата и научната продукция. От друга страна, никой не е учил университетските преподаватели как да обучават възрастни (студенти, докторанти и специализанти). Факт е, че те имат трудната задача да обучават както интелектуалния елит на нацията от специалисти с висше образование, така и да подготвят кадри за сектора на образованието. А той обхваща както образованието на децата, така и образованието на възрастните. Затова е важно самите университетски преподаватели да имат андрагогическа подготовка. И това би трябвало да бъде грижа и отговорност на университетските ръководства. Но за този вид „квалификация“ в България се заговори в навечерието на 21 в., а предприемането на квалификационни дейности с преподаватели е въпрос на университетски инициативи „по места“ или най-често – на дейности по различни проекти. Например има информация, че още в края на 70-те–началото на 80-те години на 20 в. Лабораторията по дидактика на висшето образование в СУ „Св. Климент Охридски“ е предложила едногодишна специализация за университетски преподаватели за работа със студенти. Но няма документация за резултатите от нея – както по отношение на броя преподаватели, преминали обучението и на учебното съдържание, така и по отношение на резултатите – на ефективността на работата на обучените преподаватели.

Сред малкото добри изключения е докторантският курс „Методика на академичното преподаване“, реализиран повече от 5 години в НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“⁹. В рамките на курс с общ хорариум 120 часа (60 ч. лекции и 60 ч. упражнения) докторантите усвояват теоретични знания и практически опит по планиране, организиране и реализиране на ефективни учебни занятия и

⁹ НАТФИЗ – Национална академия за театрално и филмово изкуство.

дейности със студентите (като възрастни учащи), форми и методи за преподаване и оценяване на техните постижения, с акцент върху интерактивни методи и средства на обучение, развиват необходими полезни умения за учене и комуникация.

Отделни добри инициативи се появяват периодично и в други университети, в рамките предимно на проектни дейности. В рамките ТЕМПУС проект през 1995 г. в СУ „Св. Климент Охридски“, например, е създаден Междууниверситетски център за съвременни образователни технологии във висшето образование с участието на 4 български университета и 3 чуждестранни висши училища¹⁰. През трите години на проекта в българските университети партньори се провеждат семинари (курсове) с преподаватели по модела на английската програма за университетски преподаватели без опит в преподаването „Преподаване и учене във висшето образование“. Издава се и полезна методическа литература – в т.ч. преводна (Рейс, Ф., С. Браун, 1995; Гибс, Г., С. Хейбшоу, Т. Хейбшоу, 1997; Гюрова, В. и др., 1997).

Но тази добра инициатива е забравена след края на проекта. И едва 9 години по-късно преподаватели от Факултета по педагогика я възраздат с подкрепата на тогавашното ректорско ръководство. Реализират се две летни 10-дневни школи за млади университетски преподаватели (през 2006 и 2007 г.). Но въпреки доказаната ефективност от обученията и тази практика няма продължение.

Магистърското обучение е добра възможност за надграждане на познанията от бакалавърската степен. Първата магистърска програма на Факултета по педагогика е „Образование на възрастни“. Стартирала през 1998 г., тя е предназначена за андрагогическа подготовка на медицински специалисти, водещи практика на студенти от Медицинските университети.

Друга успешна програма, предоставяща андрагогическа и управленска подготовка на работещи в сектора образование на възрастни, е Европейска магистърска програма „Мениджмънт на образованието на възрастните“. Тя стартира през 2000 г. в Нов български университет (НБУ). Партньори са университетът на ХанOVER (Германия) и Институтът за международно сътрудничество (НБУ) към Сдружението на германските народни университети – IZDVV). Студентите са предимно собственици на фирми за образователни услуги и организатори на курсове за възрастни учащи и обучители, без андрагогическа и управленска подготовка. Андрагогическият модул съдържа дисциплини по: актуални проблеми на образованието на възрастните, професионална андрагогия, психологически особености на възрастните учащи и на тяхното учене, съвременни теории на ученето, подготовка, дизайн и реа-

¹⁰ От българска страна участват СУ „Св. Климент Охридски“, Технически университет – София, Технически университет – Русе, Технически университет – Варна, Нов български университет – София, от английска страна – Плимутския университет и университетът „Джон Мурс“ в Ливърпул, Англия и Менууд колидж – Дъблин, Ирландия.

лизация на курсове и на учебен процес с възрастни учащи, професионално и продължаващо обучение на възрастни, образование на възрастни с различна етническа принадлежност и др.

След закриването на програмата в НБУ (през 2006 г.) аналогична програма стартира във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“. Андрагогическата подготовка се реализира чрез избираемия блок от 17 дисциплини, от които студентите трябва да изберат 6. Нови за тази програма (за разлика от програмата, предлагана в НБУ) са дисциплините „Ограмотяване на възрастните“, „Качество на обучението на възрастните“, „Електронно дистанционно образование на възрастни“, „Формиране на умения за учене у възрастните учащи“, „Дизайн на университетски курс“, „Образователни програми за лишените от свобода“, „История на образованието на възрастните“, „Образование на възрастните по правата на човека“, „Експертна оценка на курсове и институции за образование на възрастни“, тренинги по интерактивни методи на обучение, комуникативни умения, обучение на персонала и др.

Тъй като образованието на възрастните е важен сектор от пазара на образователните услуги, андрагогически дисциплини се предлагат и в други магистърски програми на Факултета по педагогика – „Образователен мениджмънт“, „Квалификация и пренасочване на работната сила“, „Мениджмънт на услуги и организации за неформално образование“ и др.

През 2013 и 2014 г. в цялата страна се реализират *проекти*, свързани с квалификацията на университетските преподаватели, финансирани по Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“. В Софийския университет „Св. Климент Охридски“ през 2014 г. стартира проект „Развитие на системата за квалификация и кариерно израстване на академичния състав“, в рамките на който се разработват образователни ресурси и се провеждат учебни семинари (квалификационни курсове) с преподаватели.

Същата година подобен проект се реализира във Варненския медицински университет, в рамките на който се провежда курс „Интерактивни методи на обучение“. Проектът е инициран от Университетската школа за педагогическа компетентност на университетските преподаватели, създадена през 2011 г. с решение на Академичния съвет. Курсът се предлага и до днес като следдипломна квалификация (СДК) към отдел „Кариерно развитие“. Той е задължителен за докторанти и безплатен за преподаватели от университета. Срещу заплащане курсът може да се реализира за състава на частни клиники, кандидатстващи за бази по практика на студентите от университета. За целите на курса са издадени методически ръководства (Грудева, М., В. Гюрова, Т. Костадинова, 2016; Грудева, М., 2019), които акцентират на: спецификата на медицинското образование и на учебния процес във висшите медицинските училища (университети и колежи), както и на ролите и отговорностите на студентите и преподавателите.

В Медицинския университет в Пловдив също се предлагат подобни курсове за следдипломна квалификация на преподавателския състав – „Андрагогия и продължаващо обучение на персонала в здравната организация“ и „Педагогически проблеми в медицинското образование“. В основата им са заложили теми от курса по андрагогия, който се чете във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, адаптирани към обучението на студенти в медицинското висше училище. Използва се и ръководство, разработено от Б. Торнъова и П. Каснакова, чието съдържание акцентира на професионалния профил, разнородните компетентности и дейности на преподавателя от медицинското висше училище (Торнъова Б., П. Каснакова, 2015). През юни 2018 г. с преподаватели от същия университет се провежда андрагогически семинар – „Преподавателска академия“ – по интерактивното обучение на студентите, в рамките на проект „Докторант – 2“, финансиран по програмата „Управление на човешките ресурси“.

Заклучение

В търсенето на отговорите на изследователските въпроси, поставени в уводната част на студията, можем да направим следните обобщения:

През 21 в. формалното и неформалното образование и обучение на възрастните в България продължават да се развиват. В различните им форми се ангажират все повече специалисти – организатори на курсове, обучаващи (университетски преподаватели, учители, обучители, аниматори), образователни мениджъри. Ефективността на тяхната работа до голяма степен зависи от андрагогическите им компетенции (и техните варианти), поради което би било добре да се регламентира необходимостта от такива компетентности на обучаващите като условие за преподавателска работа с възрастни учащи.

В момента различните курсове, подготовката на преподаватели, обучаващи възрастни учащи, се базира на усвояването на основни компетентности в съответствие с ролите, в които те влизат: роля на професионалисти; на образователни мениджъри и на подпомагащи учащите в тяхното учене и развитие. За целите на всеки курс се разработват методически ръководства (Гюрова, Е. Пенчева, М. Петри, 2003; Методическо ръководство..., 2006; Гюрова, В. и др., 2006; Гюрова, В., В. Божилова, 2010 и др.).

Андрагогията в България продължава да се развива като наука. Правят се първи стъпки в разработването на нови и „гранични“ направления. Сред тях е защитената докторска дисертация (DSc) „Андрагогическото измерение на мениджмънта на образованието на възрастните (Гюрова, В., 2013) и няколко дисертации (PhD) – „Съвременен модел за професионално обучение на възрастни в България, с прилагане на германски опит“ (2009); „Обучение на възрастните за кариерно развитие“ (2012); „Андрагогически модел на де-

сугестопедично обучение по английски език за възрастни учащи“ (2009) и др. Разработена е монография „Придобиване и валидиране на компетентности при възрастните“ (Божилова, В., 2011). Публикувани са ръководства, студии и статии за обучение на възрастните, вътрешнофирменото обучение на персонала, подготовката на преподаватели на възрастни, в т.ч. за студентите като възрастни учащи и за андрагогическата и мениджърската подготовка на университетските преподаватели и пр. (Божилова, 2008; Божилова, В., 2009; Божилова, В., 2011а; Божилова, В., 2011б; Божилова, В., 2016; Гюрова, В., Л. Попова, 2018; Попова, Л., 2007; Методическо ръководство ..., 2006; Гюрова, В., В. Делибалтова, 2013 и др.). Появяват се публикации за обучението на възрастните в 21 в. и в дигиталния свят, неговите европейски измерения, връзка на андрагогията с други модерни направления като хьотагогия, парагогия или пиъргогия (Гюрова, 2018а; Гюрова, 2018б; Гюрова, В., 2018в; Гюрова, 2018г; Гюрова, 2018е; Гюрова, В., 2022; Божилова, В., 2009; Божилова, В., 2018; Шарланова, В., 2021; Boyadjieva, P., P. Ilieva-Trichkova, 2021 и др.).

Днес андрагогията в България има стабилен статус като университетска дисциплина, изучавана в различни специалности, с отношение към образованието и обучението на възрастните, както и към социалната работа с възрастни. Това дава приоритет на университетските изследвания (проекти), в т.ч. с участие на студенти и докторанти. (Божилова, В. и др., 2016; Гюрова, В., 2019 и др.). През последните десетилетия са защитени много дипломни работи (наред с докторските дисертации), посветени на: аспекти на андрагогията и образованието на възрастните, професионалната квалификация на възрастни; обучението на студентите; учебния процес с възрастни учащи, квалификацията на учителите и на университетските преподаватели като образователни мениджъри, и др.

21 в. дойде със своите технологични предизвикателства пред образованието, в т.ч. изкуственият интелект, които са предизвикателства и пред теориите (науките), които се опитват да обяснят промените или да ги прогнозират. Различните теории подходи и модели на обучение *се отличават* по своите елементи, сред които са: степента на самостоятелност (или зависимост) на учащите от учителя (обучаващия), основните източници (ресурси) на учене, степента на контрол, помощ и ръководство (роли на учителите и учащите), както и степента на използването на съвременни технологии и технически средства в обучението и ученето. Оттук и „посоката“ (или „центъра“) на обучението (според различните модели), които определят различни широко коментирани подходи:

- обучение, ориентирано към учителя (педагогически подход);
- обучение, ориентирано към учащия (андрагогически подход);
- обучение, ориентирано към самостоятелно действие, предимно чрез използване на икт (хьотагогически);

- обучение и учене в мрежи – заедно с другите и от другите (парагогически или пиърогически подход).

За обучението на възрастни учащи андрагогическият подход продължава да има определени предимства. Той поставя в центъра на вниманието (на учебното съдържание и на учебния процес) учещия се възрастен и процеса на неговото обучение и учене, както и компетентностите, които следва да развива, за да може се възползва от многобройните възможности за учене през целия живот. И основната роля на преподавателя е да бъде помощник на учащия, да му помага да се справи с учебния материал и да се развива.

С навлизането на технологиите в образователната сфера образованието излиза извън учебната зала и предварително определения график на занятията. Разширяват се условията за самостоятелно придобиване на знание, в центъра на което е непрекъснато учещият човек. Новото дигитално образование доведе логично още в началото на новия век (първо в Австралия, после в Канада и други страни) до появата на една „нова философия на Образованието на 21 век“ – хьогагогията и нейните „производни“ или варианти – парагогия или пеерагогия, или пеертагогия (Гюрова, В., 2018f; 7 things to Know..., 2018). Накратко, „хьогагогическият подход признава необходимостта ученето да бъде гъвкаво – преподавателят осигурява ресурси, но учещият е дизайнер на собствения си курс, като се консултира и договаря с преподавателя“ (Hase, S., C. Kenyon, 2001). Този подход може да се реализира като самоуправлявано образование (self-managed learning), в т.ч. в дистанционна форма (електронно, уеб-базирано и пр.).

Парагогията (известна и като „пеерагогия“ или „пеертагогия“) е концепция за взаимното и децентрализирано учене (peer-to-peer learning). То акцентира върху ученето с другите (например в мрежа). Ключовите думи за пеерагогическия подход са „споделяне“ и „създаваме заедно“: споделя се властта в ученето (учащите са овластени сами да правят избори и да вземат решения); споделя се действието – в основата му е взаимодействието и сътрудничеството; споделя се отговорността по отношение на наученото и резултатите; споделя се „смисъл“ – на базата на различни мнения и гледни точки може да се достигне до общи позиции и, разбира се, споделят се знания. И така се постига до общ резултат и „продукт“, „създаден заедно“ (What is Peeragogy?, 2012).

Независимо че се свързват с различни автори (хьогагогията – със S. Hase и C. Kenyon, парагогията – с J. Corneli и Ch. J. Danoff), някои автори възприемат тези теории като „развитие на андрагогията“, като „полезно разширяване на теориите на конструктивизма, критическото учене и на теориите за ученето на възрастните, т.е. на андрагогията“.

През второто десетилетие на 21 в. започват да се появяват прогнози за навлизането на „ултра-интелигентни електронни агенти“ в ежедневието на хората, които ще им дадат възможност да си взаимодействат чрез машините

и във виртуалния свят. С новите технологии ще се промени и образованието. В него ще навлязат интелигентни роботи и интелигентни операционни системи, благодарение на които преподаватели и учаци ще могат да стартират програми, без да инсталират допълнително софтуер и ще имат достъп до информация от всякъде, използвайки он-лайн услуги. Като резултат „ученето да се трансформира в учене в неформална среда и в приятен процес“, като се използва дигиталната среда за електронно учене, дигитална диагностика на потребностите на учащите и им се предлагат съответните решения (Tekdal, M., Ş. Sayginer, F. Ç. Baz , 2018).

Отличителна черта на 21 в. е, че технологиите се развиват с невероятно темпо и скъсяват разстоянията между прогнози и реалност. Вероятно със същата скорост тези постижения ще навлизат в образованието, в т.ч. в образованието на възрастните.

Прогресът няма как да спре, а с него ще растат и предизвикателствата пред образователната теория и практика, в т.ч. свързани с образованието на възрастните. Все още не са изследвани сериозно ефектите от обучението в електронна среда у нас, наложено от COVID-пандемията. А е факт, че то има както своите положителни страни, така и недостатъци, свързани с качеството на обучението. Ще се наложи да се увеличат по количество, дълбочина и качество изследванията на ефективността на използването на всяка нова технология, намираща приложение образованието, на прилаганите методики на обучение, на ученето в мрежи и не на последно място на евентуалните затруднения, с които се срещат възрастните учаци и техните преподаватели. Защото ако и в 21 в. задължителното образование на децата остава в сила – по света и в България, то доказан факт е, че възрастните могат да бъдат привлечени да се включат в образователни дейности чрез атрактивни заглавия и реклами, но може да ги задържи да останат до край и да довършат започнато обучение само ако то е наистина качествено и ако откриват в него за себе си смисъл и полза. Технологиите се променят, но смисълът и личната полза от ученето продължават да бъдат основните фактори за мотивацията на възрастните, които биха ги накарали да отделят време, енергия, вероятно и средства да учат във всеки момент, когато имат нужда от това, през целия си живот. Така е било, така е, вероятно така и ще бъде, особено в един технологизиран свят на безброй образователни изкушения и възможности.

ЛИТЕРАТУРА

- Адаптирани учебни програми за обучение на възрастни в курсове за придобиване на компетентности (2017) – <https://web.mon.bg/bg/101004> [Adaptirani uchebni programi za obuchenie na vazrastni v kursove za pridobivane na kompetentnosti (2017) – <https://web.mon.bg/bg/101004>]
- Божилова, В. (2008) Образованието на възрастни в България – съвременни европейски измерения. – В: 120 години специалност Педагогика – традиции и нови реалности. С., Университетско издателство СУ „Св. Климент Охридски“. [Bozhilova, V. (2008) Obrazovaniето na vazrastni v Bulgaria – savremenni evropeyski izmerenia. – V: 120 godini spetsialnost Pedagogika – traditsii i novi realnosti. S., Universitetsko izdatelstvo SU „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Божилова, В. (2009) Европейски инициативи в образованието на възрастни и българският опит. – *Годишник на СУ, Факултет по педагогика, Книга Педагогика*, т. 102. [Bozhilova, V. (2009). Evropeyski initsiativi v obrazovaniето na vazrastni i balgarskiyat opit. – Godishnik na SU, Fakultet po pedagogika, Kniga Pedagogika, t. 102.]
- Божилова, В. (2011) Придобиване и валидиране на компетентности при възрастните, Габрово, Екс-прес. [Bozhilova, V. (2011) Pridobivane i validirane na kompetentnosti pri vazrastnite, Gabrovo, Eks-pres.]
- Божилова, В. (2011a) За ролята и значението на образованието на възрастни – *Педагогика*, 3. [Bozhilova, V. (2011a) Za rolyata i znachenieto na obrazovaniето na vazrastni – Pedagogika, 3.]
- Божилова, В. (2011b) Базисни условия за развитие на система за валидиране на компетентности при възрастните, придобити чрез неформално и информално учене – *Образование*, 6. [Bozhilova, V. (2011b). Bazisni uslovია za razvitie na sistema za validirane na kompetentnosti pri vazrastnite, pridobiti chrez neformalno i informalno uchene – Obrazovanie, 6.]
- Божилова, В. (2017) Обучение на възрастни (концепции, методически насоки, практически решения). С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Bozhilova, V. (2017) Obuchenie na vazrastni (kontseptsii, metodicheski nasoki, prakticheski reshenia). S., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Божилова, В. (2018) Образование и обучение на възрастни – поглед към образователните модели и практически полета от началото на XX век и до днес – *Педагогика*, 90, 3. [Bozhilova, V. (2018) Obrazovanie i obuchenie na vazrastni – pogled kam obrazovatelните modeli i prakticheski poleta ot nachaloto na HH vek i do dnes – Pedagogika, 90, 3.]
- Божилова, В., С. Янакиева, Цв. Раденкова, М. Маринова (2016) Умения за самостоятелно учене у студентите. Емпирично изследване. С., Авангард Прима. [Bozhilova, V., S. Yanakieva, Tsv. Radenkova, M. Marinova (2016) Umenia za samostoyatelno uchene u studentite. Empirichno izsledvane. S., Avangard Prima.]
- Гибс, Г., С. Хейбшоу, Т. Хейбшоу (1997) 53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите си. 53 интересни неща, които можете да правите по време на семинарите и упражненията. С., ТЕМПУС – Междуниверситетски център за съвременни образователни технологии във висшето образование., СУ „Св. Климент Охридски“. [Gibs, G., S. Heybshou, T. Heybshou. (1997). 53

interesni neshta, koito mozhetе da pravite po vreme na leksiite si. 53 interesni neshta, koito mozhetе da pravite po vreme na seminarite i uprazhneniyata. S., TEMPUS – Mezhdunarodni universitetski tsentar za savremenni obrazovatelni tehnologii vav vissheto obrazovanie,. SU „Sv. Kliment Ohridski“.]

- Грудева, М. (2019) Концептуален модел за педагогическа и андрагогическа подготовка във висшето медицинско училище. Варна, Изд. на МУ – Варна. [Grudeva, M. (2019) Kontseptualen model za pedagogicheska i andragogicheska podgotovka vav vissheto meditsinsko uchilishte. Varna, Izd. na MU – Varna.]
- Грудева, М., В. Гюрова, Т. Костадинова (2016) Методика на академичното преподаване във висшето медицинско училище. Варна, издателство на Медицински университет – Варна. [Grudeva, M., V. Gyurova, T. Kostadinova (2016). Metodika na akademichnoto prepodavane vav vissheto meditsinsko uchilishte. Varna, izdatelstvo na Meditsinski universitet – Varna.]
- Гюрова, В. (1998). Андрагогията – изкуството да обучаваме възрастните. С., Универсал-Друмев. [Gyurova, V. (1998) Andragogiyata – izkustvoto da obuchavame vazrastnite. S., Universal-Drumev.]
- Гюрова, В. (2009) Социален контекст на образованието на възрастните – *Годишник на СУ, Факултет по педагогика*, книга Социални дейности, том 102. [Gyurova, V. (2009) Sotsialen kontekst na obrazovaniето na vazrastnite – Godishnik na SU, Fakultet po pedagogika, kniga Sotsialni deynosti, tom 102.]
- Гюрова, В. (2011) Андрагогията в 6 въпроси. Габрово, Екс-прес. [Gyurova, V. (2011) Andragogiyata v 6 vaprosi. Gabrovo., Eks-pres.]
- Гюрова, В. (2011а) Има ли нужда от специфичен мениджмънт на образованието на възрастните? – *Педагогика*, 1. [Gyurova, V. (2011a). Ima li nuzhda ot spetsifichen menidzhmant na obrazovaniето na vazrastnite? – *Pedagogika*, 1.]
- Гюрова, В. (2013) Измерения на мениджмънта на образованието на възрастните. Габрово, Екс-прес. [Gyurova, V. (2013) Izmereniyata na menigmenta na fbrazovaniето na obrazovaniето na vazrastnite Gabrovo., Eks-pres.]
- Гюрова В. (2018а) Защо само педагогическа компетентност не е достатъчна за учителя на 21 век? – *Педагогически форум*, 3 – <https://www.dipkusz-forum.net/chapter/33/chapter-third> [Gyurova V. (2018a) Zashto samo pedagogicheska kompetentnost ne e dostatachna za uchitelya na 21 vek? – *Pedagogicheski forum*, 3 – <https://www.dipkusz-forum.net/chapter/33/chapter-third>]
- Гюрова В. (2018б) Какво трябва да знаят учителите, за да обучават успешно възрастни ученици? – В: Антология Неформално образование (състав. С. Николаева), С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Gyurova V. (2018-b) Kakvo tryabva da znayat uchitelite, za da obuchavat uspesшно vazrastni uchashiti? – V: Antologia Neformalno obrazovanie (sastav. S. Nikolaeva), S., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Гюрова В. (2018в). За капаните за учителя в курсовете за неформално образование В: Антология по неформално образование (състав. С. Николаева) С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Gyurova V. (2018c). Za kapanite za uchitelya v kursovete za neformalno obrazovanie V: Antologia po neformalno obrazovanie (sastav. S. Nikolaeva) S., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]

- Гюрова, В. (2018г) Модели на образованието през 21 век и компетентностите на учителите. – В: Съвременното образование – условия, предизвикателства и перспективи, Седма международна конференция, Благоевград, ЮЗУ „Неофит Рилски“. [Gyurova, V. (2018d). Modeli na obrazovaniето през 21 vek i kompetentnostite na uchitelite. – V: Savremennoto obrazovanie – uslovia, predizvikatelstva i perspektivi, Sedma mezhdunarodna konferentsia, Blagoevgrad, YuZU „Neofit Rilski“.]
- Гюрова В. (2018д) Неформалното образование на възрастни в България В: Антология по неформално образование (състав. С. Николаева), С., УИ „Св. Климент Охридски“. [Gyurova V. (2018e) Neformalnото образование na vazrastni v Bulgaria V: Antologia po neformalno obrazovanie (sastav. S. Nikolaeva), S., Univ. izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Гюрова В. (2018е) Педагогика, андрагогия, хьотагогия, пиъргогия (парагогия) – какво ги свързва и разграничава? – В: 130 години университетска педагогика. С., УИ „Св. Климент Охридски“. [Gyurova V. (2018f) Pedagogika, andragogia, hyotagogia, piargogia (paragogia) – kakvo gi svarzva i razgranichava? – V: 130 godini universitetska pedagogika. S., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Гюрова В. (2019) Компетентностно-базиран профил на учителя на 21 век. – *Управление и образование*, 3. [Gyurova V. (2019) Kompetentnostno-baziran profil na uchitel'ya na 21 vek. – *Upravlenie i obrazovanie*, 3.]
- Гюрова, В. (2022) Възрастните учещи в университета (студенти, докторанти, специализанти) и техните образователни потребности. – В: Кризисни предизвикателства и посткризисни перспективи пред неформалното образование в България (състав. С. Николаева и др.) С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Gyurova, V. (2022) Vazrastnite uchashhti v universiteta (studenti, doktoranti, spetsializanti) i tehните obrazovatelni potrebnosti. – V: Krizisni predizvikatelstva i postkrizisni perspektivi pred neformalnото образование v Bulgaria (sastav. S. Nikolaeva i dr.) S., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Гюрова, В. (2022а) Изкуството да се обучават студенти – капани за университетски преподаватели. – В: 35 години Факултет по педагогика. Приемственост и бъдеще, С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Gyurova, V. (2022a). Izkustvoto da se obuchavat studenti – kapani za universitetski prepodavateli. – V: 35 godini Fakultet po pedagogika. Priemstvenost i badeshte, S., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Гюрова, В., В. Божилова (2010) Как да обучаваме ефективно? (ръководство за обучители). С., Консорциум УИГ и партньори – по проект „Специализирано обучение по Шенген acquis“. [Gyurova, V., V. Bozhilova. (2010) Kak da obuchavame effektivno? (rakovodstvo za obuchiteli). S., Konsortsium UIG i partnyori – po projekt „Spetsializirano obuchenie po Shengen acquis“.]
- Гюрова, В., В. Божилова, Г. Дерменджиева, В. Вълканова (2006) Интерактивността в учебния процес или за рибаря рибките и риболова. С., Европрес. [Gyurova, V., V. Bozhilova, G. Dermendzhieva, V. Valkanova (2006) Interaktivnostta v uchebna protses ili za ribarya ribkite i ribolova. S., Evropres].
- Гюрова, В., В. Делибалтова. (2013) Мениджмънт на процеса на обучение Габрово, Експрес. [Gyurova, V., V. Delibaltova. (2013) Menidzhmant na protsesa na obuchenie Gabrovo, Ekspres].

- Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова. (2006а) Приключението учебен процес. Ръководство за университетски преподаватели. С., Европрес. [Gyurova, V., G. Dermendzhieva, V. Bozhilova, S. Varbanova. (2006a). Prikladyucheniето ucheben protses. Rakovodstvo za universitetski prepodavateli. S., Evropres.]
- Гюрова, В., Г. Дерменджиева, Е. Георгиев, С. Върбанова (1997) Провокацията учебен процес. С., Аскони-издат. [Gyurova, V., G. Dermendzhieva, E. Georgiev, S. Varbanova (1997). Provokatsiyata ucheben protses. S., Askoni-izdat.]
- Гюрова, В., Е. Пенчева, М. Петри (2003) Пакет за обучение на директори – по проект “Модернизация на образованието“, С., МОН, ГОПА. [Gyurova, V., E. Pencheva, M. Petri (2003). Paket za obuchenie na direktori – po projekt “Modernizatsia na obrazovaniето“, S., MON, GOPA.]
- Закон за предучилищното и училищно образование, 2016 – <https://web.mon.bg/bg/57> [Zakon za preduchilishtno i uchilishtno obrazovanie, 2016 – <https://web.mon.bg/bg/57>]
- Закон за насърчаване на заетостта, 2002 – <https://www.az.government.bg/pages/zakoni/> [Zakon za nasarchavane na zaetostta, 2002 – <https://www.az.government.bg/pages/zakoni/>]
- Кейл, А. (1980) Увод в андрагогията. Част първа. С., УИ „Климент Охридски“ – Философски факултет. [Keyl, A. (1980). Uvod v andragogiyata. Chast parva. S., UI “Kliment Ohridski” – Filosofski fakultet]
- Методическо ръководство за обучение на възрастни (2006) (авторски екип: Л. Попова и др.). С., МТСП. [Metodicheshko rakovodstvo za obuchenie na vazrastni (2006) (avtorski ekip: L. Popova i dr.). S., MTSP]
- Педагогика. Втора част. Теория на обучението. Дидактика. (2009; 2015) (под ред. на Т. Попов). Габрово, Екс-прес. [Pedagogika. Vtora chast. Teoria na obuchenieto. Didaktika. (2009; 2015), (pod red. na T. Popov). Gabrovo, Eks-pres.]
- Петров, П., М. Атанасова (1999) Образованието и обучението на възрастните. Актуални проблеми. С., Вода Словена. [Petrov, P., M. Atanasova (1999). Obrazovaniето i obuchenieto na vazrastnite. Aktualni problemi. S., Veda Slovena.]
- Петров, П., М. Атанасова (2003) Образованието и обучението на възрастните. Актуални проблеми, 2 прераб. изд. София, Вода Словена. [Petrov, P., M. Atanasova (2003) Obrazovaniето i obuchenieto na vazrastnite. Aktualni problemi, 2 prerab. izd. Sofia, Veda Slovena.]
- Рейс, Ф., С. Браун (1995) 500 съвета към преподавателя (превод от англ.) С., СУ „Св. Климент Охридски“, ТЕМПУС – Междунниверситетски център за съвременни образователни технологии във висшето образование. [Reys, F., S. Braun (1995) 500 saveta kam prepodavatelya (prevod ot angl.) S., SU „Sv. Kliment Ohridski“, TEMPUS – Mezhduniversitetski tsentar za savremenni obrazovatelni tehnologii vav vissheto obrazovanie.]
- Российская педагогическая энциклопедия (1993), т. 1 (А-М), Москва. [Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopedia (1993), t. 1 (A-M), Moskva.]
- Сборникъ на действащите закони, наредби и правилници по Министерството на народното просвещение (1936), (състав. Н. Тодоровъ и Л. Димитровъ), С., МНП. [Sbornika na deystvuvashтите zakoni, naredbi i pravilnitsi po Ministerstvoto na narodnoto prosheshtenie (1936), (sastav. N. Todorova i L. Dimitrova), S., MNP.]

- Торньова, Б., П. Каснакова, (2015) Компетентностите на преподавателя във висшето медицинско училище, Ст. Загора. [Tornuyova, B., P. Kasnakova, (2015) Kompetentnostite na prepodavatelya vav vissheto meditsinsko uchilishte, St. Zagora.]
- Учебен план за провеждане на курсове за придобиване на компетентности от класове от прогимназиалния етап на основното образование – <https://web.mon.bg/bg/101004> [Ucheben plan za provezhdane na kursove za pridobivane na kompetentnosti ot klasove ot progimnazialnia etap na osnovното obrazovanie – <https://web.mon.bg/bg/101004>]
- Учебни програми в курсове за ограмотяване на възрастни (2008) – <https://web.mon.bg/bg/101003>. [Uchebni programi v kursove za ogramotyavane na vazrastni (2008) – <https://web.mon.bg/bg/101003>]
- Чакъров, Н. (1948) История на българското образование до Възраждането (лекции). С., СУ „Климент Охридски“. [Chakarov, N. (1948) Istoria na balgarskoto obrazovanie do Vazrazhdaneto (leksii). S., SU „Kliment Ohridski“.]
- Чакъров, Н. (1971) Педагогиката като наука. С., Народна просвета. [Chakarov, N. (1971) Pedagogikata kato nauka. S., Narodna prosveta]
- Шарланова, В. (2021) Кариерно развитие на педагогическите специалисти, Ст. Загора, Академично издателство „Тракийски университет“. [Sharlanova, V. (2021) Karierno razvitie na pedagogicheskite spetsialisti, St. Zagora, Akademichno izdatelstvo „Trakiyski universitet“.]
- Boyadjieva, P. & P.Ilieva-Trichkova (2021) Adult education as Empowerment. New York, Palgrave Macmilian
- Brookfield, S. (1986). Understanding and facilitating adult lesming..., New York, Open University Press, Milton Keynes.
- Hase, S., C. Kenyon (2001) Moving from andragogy to heutagogy: implication for VET – Australian Vocational Education and Training Research Association http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/proceedings.shtml – 10.02.2018).
- The International Encyclopedia of Education (1985), Vol. A, New York and al, Pergamon Press.
- Knowles, M. (1984). Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.:S. (1970). The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. Cambridge Adult Education. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S., E.F. Holton III, P.A. Swanson, 2005. The adult learner . The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development – <http://www.google.com/books?hl=bg&lr=&id=J6qGsHBj7nQC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Adult+learner+-+book&ots=maQ24jda-w&sin=ha6kstQiz-nJt6QKIS> – 23.11.2007.
- Krajinch, A. (1985) Andragogy – The International Encyclopedia of Education, vol. A.
- Kulić, R., M., Despotovoć (2004) Uvod u andragogiju. Beograd, Nauka.
- 7 things to Know about Heutagogy and Paragogy (2018) – <https://ram7things.toKnow.pages.us/pmcfarline/2015/06/30/7-things-to-know-about-heutagogy-and-paragogy/>... – 4.03.2018.
- Tekdal, M., Ş. Sayginer, F.Ç. Baz (2018) Development of Web technologies and their reflections to education: a comparative study. – Journal of educational and instructional studies in the world. February 2018, Vol. 8, Issue: 1, ISSN: 2146–7463.

Terminology of European education and Training Policy. Glossary. CEDEFOP – <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary>

Tipology of adult education (1979) Paris, UNESCO.

Towards a developmental theory of andragogy (by the Nottingham Andragogy Group), (1981), Nottingham, University of Nottingham.

What is Peeragogy? (2012) – <http://arenastudies.wordpress.com/2012/01/28/what-is-peeragogy> – 4.03.2018.

ИНОВИРАНЕ ЧРЕЗ КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИЕТО. ОПИТИ

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*

Резюме: Материалът представя практическата част от компетентностната подготовка на учители. Но преди това се откроява парадигмалната специфика на консолидиращата, трансформиращата и активна природа на „компетентния“ и „компетентността“ в техните образователни вариации. На тази основа се предлагат в синергетичен сплит 4 практически модуса на компетентния компетентностен подход в обучението: компетентностно целеполагане; компетентностно методическо бинарно моделиране на учебни занятия; компетентностна експертиза на учебник; компетентностно иновирание в образованието. Без тази качествена трансформация на образователното самосъзнание и опит за префокусиране от предметно-познавателно за умения и отношения към интегрирано за комплекси компетентности обучение компетентностният подход ще е поредното терминологично педагогическо явление, преобладайки все същото статукво на обучението да формира ситуативни знания, умения и отношения.

Ключови думи: компетентност – компетентностно целеполагане – бинарно методическо моделиране – компетентностна експертиза на учебник – компетентностна образователна иновация

INNOVATION THROUGH A COMPETENCY-CENTRED APPROACH IN EDUCATION. EXPERIMENTS

Yana Rasheva-Merdjanova

Abstract. The paper presents the practical part of the competency training of teachers. Before that, it focuses on the paradigmatic specificity of the consolidating, transforming and active nature of ‘competent’ and ‘competency’ in their educational variations. On this basis, 4 practical modes of the competent competency-centred approach in educational training are offered in a synergetic split: competency-based goal setting; competency-based methodical

* merdjanova@fp.uni-sofia.bg

binary modeling of classes; competency expertise of a textbook; competency-based innovation in education. Without this qualitative transformation of educational self-awareness and an attempt to refocus education from a subject-cognitive one for skills and attitudes towards an integrated one for complexes of competencies, the competency-centered approach will be just another terminological pedagogical phenomenon, changing the same status quo of education to form situational knowledge, skills and attitudes.

Keywords: *competency; competency-based goal setting; binary methodical modeling; competency expertise of a textbook; competency-based innovation in education*

Трансформиращо въведение

Студията представя *модел на курс* за теоретико-практическа подготовка на учители на бъдещето – все по-трудно предвидимо, но все така неотменно измерение на образованието. Все повече бъдното ще се населява от разнообразни групи със силен характеров фон, все повече учителят ще е ефективен само разполагайки с много „степени на свобода“ и вариации в своите компетентности. С отвореност за такава многопластовост е разработван, апробиран и списан курсът. Той се опира на синергетическите извори на глобалното образование като интеркултурен и интегрален контекст на изграждане на човека – индивидуалност, личност, гражданин. Студията включва и *резултати от апробацията* на курса през последните две години чрез „Опити“ – продукти на курсисти.

Изследователският интерес е насочен към процеса на непрекъснато изграждане и развитие на компетентността на учителя за компетентностен подход. Тази ориентация определя и логиката в **структурата на курса като последователност от задачи:**

А. Кратките синтезирани теоретически модули се разгръщат чрез и в Опити – въпроси с препоръчителна изворова библиография за критическа рефлексия и компетентностно развитие чрез професионален колегиален диалог. Въпросите имат и подчертан себerefлексивен и себеоценяващ характер, така че да стимулират авторегулационното, автономно и отговорно участие на курсиста; изграждането на обективната му перманентно обновявана самооценка. „Опитите“ имат и друга функция – да позволят на водещия курс да опознава капацитета и особеностите на курсистите чрез самите тях и адекватно да ги подкрепя в професионалното израстване. Началните Опити ориентират във входящото авто-преценено ниво на курсистите – заключителните Опити обобщават изходното авто-преценяване и себеусещане. За да се реализира развитието на личностите като взаимодействащ партньорски екип в контекста на трансгресивната идея и подход (Цанков, Н., 2022). Така компетентностният подход няма да остане само терминологично педагогическо

явление, а действително ще иновира образователната система, обучението, училището, поколенческото културно общение, индивидуалните животи.

Курсът е зареден с намерението (тезата) да е съответен на тази *среднищна функционална позиция* на компетентностния подход за подготовката на преподаватели в три базови модуса:

- Философско-педагогически интеркултурен (Чавдарова-Костова, С., 2021);
- Дидактико-методологически контекст на обучението (Делибалтова, В., 2017);
- Интегрално образование (Василева, Р., 2019).

Б. Заключителните задания (изпитни за курсистите и изследователски апробационни за автора) представляват четиримодусен синергетичен комплекс за:

- педагогическо компетентностно целеполагане (първа подкомпетентност за резултат);
- методическо компетентностно реализиране (втора подкомпетентност за процес);
- компетентностен анализ на учебник/учебен ресурс (трета подкомпетентност за ресурси);
- компетентностно иновиране в образованието (четвърта подкомпетентност за контекст).

В. Курсът завършва с **авто-рефлексивна анкета за обратна връзка**, включваща и обща самооценка на работата, която е подготвена от саморефлексивните Опити през целия курс. Оценяването в края е функция на естествено, компетентно, информирано партньорство между преподавателя и курсиста/групата с водещата роля и отговорност на вторите.

Г. Така и Приложенията – заключителните Опити са на две равнища – монопредметно и бинарно синергетично интегрирано.

По този начин родени, **продуктите от работата** на курсистите са действителен портал към образованието на бъдещето и като такъв ценен ресурс за професионалната гилдия и цялото общество някои от тях са включени в Приложения със *съгласието на техните съ-автори*. Образователните иновации са заредени с **ноу-хау**, което ще обогати идейно и практически националната ни и по-широка образователна реалност.

Критика на „чистия и практическия“ компетентностен подход в образованието

Критика на „чистия“ компетентностен подход – отношения между понятията и вариации

Аналогията с Кантовата критика на разума не е самонадеяност, а възможност за експлицитно немногословно въвеждане в замисъла-смисъл на „труден“ и възискателен прочит за разграничаване-обуславяне на „компетентността“ като респектираща човешка характеристика. Това е необходимо първо условие за нейното реалистично и пълноценно случване в образованието. Нека в началото отворим *три момента*: отношението компетентност–компетенция, експертната компетентност да преценяваш собствената си компетентност, трансверсалност и трансверсални компетентности.

От качествената систематизация на пълен набор определения за компетентност и компетенция, направена от Н. Цанков (Цанков, Генкова, 2009: 34–38), надеждно може да се обобщи: че „компетентност“ се свързва предимно с „потенциални способности“, с „ефективно извършвана дейност“, с „емоционален аспект и придаване на смисъл на дейността“, докато „компетенция“ има повече прагматичен оттенък, като „реализира на практика компетентността“, „знае „как“, а не „че“, осъществява „връзка между знания и ситуация“. Етимологията на двата термина насочва към автентичното значение на компетентност като „подходящ, съответстващ, способен, значещ“, а на компетенция по-скоро като „съвпадам, съответствам, способен“ (пак там: 37). Правилно Н. Цанков отбелязва, че компетенцията е операционализирана и изявена субектно компетентност. *Така компетентността е преди всичко субективна и личностна, докато компетенцията – обективна и нормативно регламентирана характеристика на човешката дейност.* Така двете в комплекс характеризират два взаимосвързани – вътрешен-външен аспекти на човешката професионална дейност. **Компетентността използваме, когато трябва да характеризираме професионално-личностния профил на специалиста и качеството на неговото отношение към предмета на професионалния му труд. Докато компетенцията фиксира професионални правомощия за определени професионални дейности и функции, които се приписват на специалиста с точно този сертификат и точно на тази длъжностна позиция в професионалната йерархия. Т.е. компетенцията изразява отношение и позиция на специалиста сред останалите специалисти по ранговете на професионална реализация. Ето как компетентността (моженето), придобита и легитимирана чрез специално образование и подготовка и техните сертификати, се проявява и трансформира в компетенция (правото официално да упражняваш тази компетентност), нормирана и договорена в професио-**

нално-длъжностните характеристики и професионално-трудовете договори между работодатели и служители.

„Компетентната личност“, какво представлява или с какво се различава от **можещия, притежаващия умения, от сръчния**? Компетентният не е пасивен в ситуацията, не е в ситуацията – той е част, компонент, той е ситуацията. Органично се припознават и взаимодействат. Компетентната личност не просто прилага уменията си в ситуацията, а анализира самата ситуация, оценява я, прогнозира я, променя я, влияе ѝ – и на себе си като част от нея. Т.е. трансформират се както ситуацията, така и човекът ситуация. Компетентният не се прехвърля, не прескача от ситуация в ситуация – това го прави човекът с умения. Компетентният трансформира параметрите и характеристиките на ситуацията така, че те **трайно, устойчиво**, не поразят вече в себе си едни и същи проблеми, и се развиват взаимно.

Което означава, че човек може да има всички необходими умения като съставки на една компетентност, но пак да не е компетентен. Защото компетентността е **повече от сбор от конкретните умения**. Тя съдържа в себе си и този **метарефлексивен и метаоценъчен пласт**, който я превръща в **двигател и трансформатор на верига от трансформации на ситуацията**. Т.е. компетентният човек анализира и разбира – ориентира се безпогрешно в цялостната ситуация – в нейния контекст – за да прецени и действа с най-подходящата си вариация на комплекса умения, които притежава, или с други думи – с най-подходящата вариация на компетентността си. Така и компетентността не е статичен, а динамичен вариативен поведенчески комплекс, който е съответен на ситуационния контекст.

Тези същностни особености изискват качествено различни условия за формиране и развитие, т.е. за образование и обучение. Компетентностният подход като образователна парадигма изисква **трансформирано образователното съзнание** на всички участници в процесите, базирано на нова сензитивност за „контекста на обучение“ (Делибалтова, В., 2017), за образователните ситуации – по принцип и всяка конкретна.

„Трансверсалността“ (преносимостта и трансформацията): днес човек *активно избира* тип образование, равнище и време за придобиване на определени компетентности, среда за тяхното реализиране и развитие. Разнообразието на типове образователни услуги делегира *правото, но и отговорността* за личността за търсене и изграждане на собствената цялост.

Съвременното образование е насочено към „ключови“ *компетентности*, но те се променят във времето и според социално-икономическите условия. *Ключовите компетентности функционират като прагматично проявление и конкретизация на трансверсалните базови компетентности на човека* – негов естествен дългосрочен „пожизнен“ потенциал. Трансверсалността се свързва не толкова с моженето в конкретна, макар и типова ситуация, а с **типа**

отношение към която и да е ситуация, което е **Преносимото**. Т.е. трансверсалността се базира на типизиране на отношението на човек към ситуациите, а не на самите ситуации. Затова и е възможна като пожизнена преносимост на компетентности, затова и самите трансверсални компетентности са следните 4 групи: авторелационни за себепознание и самооценка – саморегулация; *релационни* – отношения с другите и общуване; *методически* – за организиране на дейност и реализиране на цели; *когнитивни* – за познание и разбиране (Мерджанова, 1999). Например, лингвистичната компетентност като владееене на 2 западноевропейски езика е ключова за съвременното образование, но помислена като възможност за установяване на контакт и взаимно разбиране, се превръща в трансверсалната релационна (комуникационна и за общуване) и съвсем не е задължително да се изразява предимно и само във владееенето на два езика.

Можем да говорим за своеобразен „пазар на ключови компетентности“ – най-търсени или най-нужни в актуалните социални условия. Докато *трансверсалните компетентности* са постоянни, *атрибутивни за човека*. Те са преносими и валидни през целия му жизнен път като разумно социално същество. Свързани са с неговата когниция и метакогниция (познавателни компетентности), с неговата етика на междуличностни и междугрупови отношения (социални компетентности), с неговата организираност и целевост за перспективна дейност (методическа компетентност), с неговото себепознание (себerefлексия и компетентности за авторегулация).

Горните четири трансверсални компетентности се превръщат в **триада (един синтезиран вариант) вътрешни аспекта на всяка компетентност** – когнитивен познавателен за разбиране на ситуацията; методически организационен за проектиране на дейността; релационен – за отношение към другите (партньорство) и към себе си като саморerefлексия и адекватна самооценка и саморегулиране. Това е **вътрешното преносимо ядро** на компетентността, което не само се пренася от ситуация в ситуация, но и се трансформира според своеобразието ѝ. Устойчивото в компетентността, което е устойчиво в личността. Около ядрото, от ядрото про-изтичат прагматичните умения на поведенческата реализация на компетентността. Те могат и задължително се променят, адаптират, трансформират с преминаване от ситуация в ситуация. Това е неизбежно. Но когато има устойчиво преносимо ядро, адаптацията и вариациите не причиняват стрес и прекъсване в поведението на личността. Тя е отворена, синергетична, действа ефективно и икономично. Автономна е. Ето защо синергетическата парадигма съответства на съвременното състояние и ориентация на обществата към компетентни хора. Аналогия – тялото материята се трансформира, душата, енергията е устойчива и остава **същата**. **Трансверсалното ядро** е същността на компетентността, прагматичните умения са поведенческите ѝ проекции. Автори философи, автори лингвисти,

автори педагози са ни завещали тази посока-перспектива на изводи (Мерло-Понти, 1968 за виждането отвъд-навътре на нещата-ситуациите; Левинас, 1995 за връзката лице-в-лице с Другото и трудната свобода; Жак, 1982 за различието и субективността; Башлар, 1947 за поетиката на пространството; Хайдеггер, 1984 за диалога Аз-Ти-То в процеса на комуникация).

Поради горните съображения, образованието е призвано да се съсредоточи върху трансверсалните базови компетентности на човека и върху развитието на уменията му да ги прегрупира и комбинира по различен начин. И след това да ги конкретизира по учебни предмети. Самата личност е вече трансверсална – пренасяща себе си през териториите и времената. Нейната идентичностна устойчивост чрез динамиката на множествените ѝ адаптационни преходи е и персонален, и общостен ключ за родово самоосъществяване. Неслучайно редом с целите за формиране на познавателни компетентности и на функционални такива в новата учебна документация днес говорим и за акцента на личностно развитие чрез обучението.

Критика на „практически“ компетентностен подход – етиката на осъществяването

Компетентностният подход е трайна образователна перспектива тъкмо защото е свързан и с духовното равнище, и с прагматиката на индивидуалния човешки, на социалния общ и на родовия живот. „Чистото“ му заявяване е само начало. Ако практически не се реализира във възможното му единствено задвижване на сърцето му като трансверсално ядро, което да се усети и заработи у всеки човек, той по-скоро ще препятства цялостното личностно развитие, като разкъсва и одребнява личността на все повече умения и профанизирани квази „компетентности“. Смятам, че трезво и чисто мислещите в образованието няма да допуснат това.

Съответна интегрирана мета-методика на обучението

Отново резюмирам теоретическия модул за понятийните съотношения, че съвременното образование е насочено към „ключови“ компетентности, но те се променят във времето и според социално-икономическите условия. *Ключовите компетентности функционират като прагматично проявление и конкретизация на трансверсалните базови компетентности на човека – негов естествен дългосрочен „пожизнен“ потенциал. Ключовите компетентности са най-търсени или най-нужни в актуалните социални условия – като време и територия. Докато трансверсалните компетентности са постоянни, атрибутивни за човека. Те са преносими и валидни през целия му жизнен път като разумно социално същество. Образованието следва да се съсредоточи*

балансирано и върху трансверсалните базови компетентности на човека, и върху развитието на уменията му да ги регрупира и комбинира по различен начин.

Посоките на интегриращи методически тенденции са както от страна на обществото и зададената образователна мисия за формиране на автономна компетентна личност–гражданин, така и като почти симултанен отговор на напредничавата част от педагогическата гилдия в учителската професия отвътре и се задава от самите учители, реагиращи спонтанно на горния нов тип условия в образованието. Все повече учители и преподаватели в училище или в неформална образователна среда създават професионални екипи, реализиращи бинарни или мултиекипни учебни занятия. Осъществява се „отворено и балансирано обучение“ – интердисциплинно по съдържание, чрез интегрирани общи методически сечения, но с ясен развиващ компетентностен целеви фокус, в отворена гъвкава учебна среда при различни съчетания на време и пространство, при непрекъсната самопроверка и самоконтрол от обучаеми.

Интегрирането на частните предметни методики е детерминирано двупосочно – от социалните парадигми за активната самоопределяща се личност и от съответните интегриращи тенденции в удовлетворяването на заявките чрез професионалния труд на учителите.

*Няколко базови методически подхода по всички учебни предмети са насочени към трансверсалния потенциал на личността и осигуряват „в комплект“ такъв тип отворено обучение. Таблица 1 систематизира подходите и параметрите, индикиращи методическата им реализация: **глобалната културна идея**, съответстваща на съвременния етап от развитието на човешкото общество и имаща съответен международен статут; **педагогическата концепция** – превежда **глобалните културни смисли** в конкретни образователни задачи и прави съответно образованието на културните и социалните очаквания; **личностната компетентност**; възможната **методическа конкретизация**.*

Таблица 1. Базови методически подходи в обучението

Глобална културна идея	Педагогическа концепция	Личностна компетентност	Методическа конкретика
Родовост	генеалогичен подход	генеалогична компетентност	библейски първични генеалогии, универсални всечовешки явления и лични събития
Общочовешки ценности	аксиологичен подход към човека	аксиологична компетентност	професионално ориентиране, жизнени избори, поколенчески и междуличностни отношения

Глобална културна идея	Педагогическа концепция	Личностна компетентност	Методическа конкретика
Синергетизъм	мултисензорен подход	мултисензорна компетентност	обучение по философия, сензитивна предучилищна възраст, междупредметни връзки
Интеркултурност	интердисциплинен подход	интердисциплинна компетентност	съдържание на обучението, работа по проекти, междупредметни връзки
холограмност	динамично-моделиращ подход	прогностична компетентност	личностна диагностика, професионални интереси, кариерно и жизнено планиране
Диференциация и специализация	експертен подход	експертна компетентност на учителя/ екипна на ученика/ експертна на ученика	експертиза и избор на училищния учебник; ученическа експертиза и избори – на предмети, училище, партньори, изграждане на идентичност ; работа в екип
Глобализация	регионален подход / краеведски метод	интегрираща и интеркултурна компетентност	краеведска педагогика, работа по граждански и местни проекти, доброволчество

Следва основното съдържание на параметрите.

Генеалогичен подход и метод в обучението

Глобална идея – родовост

Споделям убеждението, че групата, етносът, нацията, Европа, „-та“, светът, не са мащабът за формиране на *общочовешките ценности*. Тяхното съответствие е родът. Родът в два параметъра: в пълния му културен състав (синтез на културно разнообразие) и в неговия естествен природен контекст от други живи видове. Единството на родовост и субектност позволява да се мисли личността като родова и родът като единен субект, да действат като такива – със самочувствието на потомък (за личността) и на единица хомогенна сила (за рода). Все повече човек ще се самоопределя и идентифицира като *глобален човек* – принадлежащ на рода като цяло и наследник на много повече от един тип култура, като родов човек. Свидетели сме как бързо нараства *броят на децата, които директно са свързани по семейна линия с повече от две и три култури, респективно цивилизации*. Те нито могат, нито ще искат да се самоопределят като моноетнически. Но педагогическата теория още продължава да разработва етнически диференцирани подходи, да интегрира моноетнически лица, да иска учителите да се готвят да работят в интеркултурни среди, но

мислейки за моноетнически личности – вместо изпреварващо да разработва нужните за „утре-то“ подходи и методи. Трябва да се осъзнае колко бързо *глобалната среда променя и синергетизира различните битиета на хората* и тенденциите в статистическите данни следва да се тълкуват и разбират адекватно като признаци на бъдещето, а не като факти от миналото – когато хората отказват да се определят етнически, да не констатираме, че нямат самосъзнание или крият принадлежността си. Напротив, някои от тях вече надживяват моноетноса, мононационалността си; хората мислят за себе си в по-широки хоризонти и детерминанти. Образованието и педагогическите подходи следва не просто да отговорят на тези тенденции, а да ги предвиждат и изпреварващо да изработват стратегии и средства, съответни на тенденциите в развитието на човешкото самосъзнание и себевъзприемане.

Педагогическа концепция – генеалогична компетентност

Генеалогичната компетентност предполага човек да е „включен във времето“, като мисли един проблем в неговия генезис, в сложния комплекс от разнообразни детерминанти и взаимовръзки с обстоятелства и събития, в еволюционни промени – до превръщането му в личен – да търси неговото решение не само като решение на личната и конкретна ситуация, а като принципно решение за всяка такава и друга нечия ситуация. Така включеността не означава консумация, а взаимообмен. Затова генеалогичният човек е еко-човек като най-деликатно и фино участие в живота, а не просто като себична заинтересованост от личен просперитет и благополучие. Екочовекът отчита и с това зачита живота и на другите. На взаимообмен, на екоживот, човек се учи, макар това да е естеството на връзката му с нещата, света, природата, универсума. Най-понятният и реален път на това учене е чрез обучението в генеалогично мислене.

Една примерна методическа последователност в обучение за генеалогична компетентност:

1. Учениците да се учат да съпоставят генеалогии с другите продукти на мисленето.
2. Да разчитат една генеалогия – да откриват нейните компоненти: центрове за метаморфози, ями на прекъсвания и критични точки, основната ос на еволюция, съпътстващите оси и варианти на движение, второстепенните за момента връзки на контекста, перспективите във всички посоки.
3. Да четат генеалогично текстове и информация.
4. Да съставят генеалогии – може да се прави върху различни текстове и наблюдения – и художествени, и научни; от различни области на познанието и на социалния и личен опит.

Генеалогичната компетентност е нужна на съвременния човек като *когнитивен път* за обработка и структуриране на огромното количество информация и сюжети, за тяхното съпоставяне и синхронизиране в изграждане на цялостни динамични жизнени модели и лично позициониране в тях. Но генеалогичното хипермислене и светоусещане имат и силни *етико-ценностни аспекти и ефекти* в екологичното самосъзнание на личността за съпричастност, съгласуване, зачитане и отговорност за развитието на света около нея, поддържани от ясното разбиране за взаимообвързаността ѝ с всичко и с всички останали обитаващи го.

Аксиологичен подход и метод в обучението

Глобална идея – родови ценности

За ценностите е писано много. Тук ще открия тази характеристика, която ги прави едновременно и мотор, и резултат от обучението. Тя ги превръща в ядро на базов методически подход – аксиологичния, насочен към изграждане на *личностни умения за оценностяване, за придаване на смисъл на нещата и дейностите*. Този подход заставя човек да бъде активен по отношение на нещата – да ги избира активно, да се грижи за тях, да е отговорен за тях, с това – те да стават важни за него, реализирайки прозрението на малкия принц, че трябва да се грижиш за нещо или за някого, и степента на твоята грижа-отговорност, е степента на неговата ценност за теб.

Ето и *уникалната характеристика на „ценното“* – веднъж установени, *ценностите не зависят от степента им на удовлетворение* както интересите, потребностите, мотивите, които се сменят с други след задоволяването и реализирането им (нека си припомним Ейб. Маслоу и неговата йерархия на потребностите). Ценностите, дори и защитени, *продължават да са актуални за личността*. Те представляват не просто ситуационни и преходни, или „ключови“ за момента, а */по/жизнени приоритети* и затова са валидни за целия или за по-голямата част от живота на човека.

Педагогическа концепция – аксиологична компетентност

Ето защо ядро на аксиологическата компетентност е способността на човек да прави *не само автономен обоснован и отговорен избор, но и дългосрочен, според постоянните си значимости (ценности), а не според конюнктурни интереси*, за чиито последствия може да поеме риск, може да се мобилизира и вдъхнови, може да ги отстоява. Ситуации за самостоятелен избор при търсене на адекватна информация, при преценка на обстоятелствата, при съгласуване с интересите и потребностите на другите, при стратегическо про-

ектиране на последиците – това са методическите ситуации на аксиологичния подход в обучението.

Интердисциплинен подход и метод в обучението

Глобална идея – интердисциплинност

Разграничаването на „мулти/плури/интер/трансдисциплинност“ вълнуват и ангажираните със съвременното образование заради значимите проекции върху учебното съдържание; върху познавателните активности и дейности; съответно върху познавателните и поведенчески компетентности на личността, която действа на мулти/плури/интер/трансдисциплинно равнище.

Мултидисциплинно е едно представяне на даден обект чрез различни подходи и области на познание, без те да са предварително съгласувани или обединени от някаква обща задача, цел, резултат; не се прави връзка или синтез на гледните точки; средствата не се адаптират или променят – осъществяват се множество дисциплинарни изследвания и представяния, положени едно до друго; крайният продукт е от типа „магарешка кожа“. **Плуридисциплинността** изисква съгласуване, но само в крайната фаза – при интегриране и синтез на продукта, резултата, общата визия, но в процеса на изследването и представянето различните дисциплини работят със своя изследователски апарат и инструментариум. **Интердисциплинността** е заложена още в обекта и проблема на изследване и изисква интеграция и на средствата, и на понятията, и на инструментите; дисциплинарни апаратури търпят метаморфози, постепенно интердисциплинарното поле може да се обособи като автономно – така еволюира и спектърът на съвременната наука. В процеса на обучение интердисциплинността е равнището, на което може да се търси интегриране и на учебното съдържание, и на съответната съпътстваща дейност на участниците, и на резултата от тази дейност.

Педагогическа концепция – интердисциплинна компетентност

Смисленият педагогически проект в интердисциплинна перспектива трябва да отчита две много важни обстоятелства: **Първо**, той изисква най-напред учениците да придобият ясна представа и адекватен опит в локалния, дисциплинарният проблем, опит, ситуации, вариации, и след и/или паралелно с това (според педагогическите „стълбици“) да се въвеждат и изграждат представи и опит за интердисциплинни обекти, ситуации, проблеми. Включването и налагането на интердисциплинност на съзнание и опит, неподготвени и невежи в оразмерените и специфични типове мислене и начини на дисциплинно познание и дейност е не само безполезно, а и вредно. **Второ**, самото интердисциплинно равнище предполага поне *три стъпала* за учениците: изграждане

на *трансверсални интелектуални компетентности*, позволяващи интердисциплинна познавателна компетентност – да могат да интегрират мисловни подходи и специфични методи на познание, присъщи на различни области; *след това изграждане на способности за интердисциплинно проектиране* – когнитивни адекватни репрезентации за предстоящата интердисциплинна дейност или проект; *след това умения и способности за такава дейност*, за реализация на проекта. Интердисциплинността се свързва с определен цялостен модел и стил на комплексно перцептивно/познавателно/дейностно/поведенческо отношение на човек в света.

Синергетичен-мултисензорен подход и метод в обучението

Глобална идея – синергетизъм

Синергетичният подход и синергетичното направление в развитието на научното познание и жизнената дейност на човека имат древни прототипи в херметическата идея. Днес синтезът на културно, познавателно, поведенческо, психично равнище както между хората и цивилизациите, така и в отделната личност търси богати проявления в *ментални и духовни нагласи*, в познавателни стратегии, в перспективни моделирания, в изпреварващи футурологични проекти, в придвиждания, в приемане на неочаквани и специфични възможности и особености на личността, в готовност и откритост за съжителство и разбирателство с „Другото“ във всичките му проявления. Такъв тип нагласи и способности съответстват на духа на хуманност, толерантност, приемане на различия и различието, които се проповядват в съвременната глобална ера. *Предизвикателство е за образованието и възпитанието да ги превръщат в автентична същност на човека, а не в симулирани поведенчески „трикове“.*

Педагогическа концепция – мултисензорна компетентност

Мултисензорното обучение е насочено към формиране и активизиране на способностите на учениците едновременно да обработват, преобразуват и да използват информация от различните си сензорни системи в процеса на познание, решаване на проблеми, на жизнена дейност. То е естествено и логично продължение на сензорното възпитание на Монтесори. Мултисензорният подход се реализира на няколко равнища чрез специфични обучаващи техники – аналогизиране, метафоризиране, умствени представи и вътрешни визуализации, идентификация и въображаеми пътувания, символизиране; изработване на евристични схеми, моделиране, проектиране и екстраполиране; изработване на мандали; мултисензорно решаване на проблеми.

Холограмен (динамично моделиращ) подход и метод в обучението

Глобална идея – холограмност: динамика и взаимосвързаност

Така заявен чрез търсене/реализиране на динамика и взаимосвързаност, холограмният подход е един вид конкретизация и продължение на синергетизма в личностна проекция. Холограмният подход помага да реализираме *на практика в обучението идеята за динамиката в развитието на личността. От една страна*, учителят да долавя и се съобразява, да отчита модалностите в настроенията, способностите, състоянията на учениците, *а от друга страна, и по-важната*, да се формират умения у младите хора да разбират, отчитат и се съобразяват с промените и тенденциите в своето развитие като динамика – ритъм, интензитет, и тяхната обусловеност от различни, също динамични, външни и вътрешни фактори.

Педагогическа концепция – прогностична и проективна компетентност

Изразява се в образователните цели за формиране на *проективни умения на личността на множествени равнища и в мрежа* – проектиране и планиране на личния жизнен път, на професионалния път, на социалния път, на личния живот, но съобразено и с отчитане на пътищата на останалите, с техните приоритети и ценности, с техните амбиции и воля. Такъв тип холограмно динамично проектиране е предпоставено от уменията за *моделиране и симулиране, за екстраполиране и пред-виждане*.

Експертен подход и метод в обучението

Глобална идея и педагогическа концепция „в едно“ – компетентностна диференциация и специализация

Очевидно, че в професионален смисъл „експерт“ не би било редно да се използва френологично просто като добро познаване на нещо. Това е професионална функция от висш порядък, която съответно трябва да бъде подплатена с висша компетентност (способност), легитимирана и делегирана от съответна инстанция и като компетенция (право и задължение да се осъществява).

Какво налага да се обоснове *експертната компетентност/компетенция на учителя* като негова професионална такава?

1. По отношение на **учебното съдържание и училищните учебници** – учителите реално оценяват и избират училищни учебници (и множество други информационни източници и дидактически средства), по които да работят и ползват съвместно със своите ученици в педагогическата практика – **експерти на ниво практическа реализация на училищния учебник**. Като

автори (съавтори) в създаването на училищни учебници и различни пособия те са **експерти на ниво създаване и производство на училищния учебник**. Учителите реално действат като експерти на национално ниво и участват в конкурсните процедури, организирани от министерство на образованието и науката (МОН), за оценка на учебниците и учебните помагала.

2. По отношение на **методиката на преподаване** – с избора и авторството на методически пособия, с подготовката на талантиливи ученици, с адаптирането на общите методики за работа с деца и младежи със специфични потребности, учителите са методически експерти.

3. По отношение на **извънучилищна и проектна дейност** – учителите вече са и ръководители, и оценители на проекти на регионално, национално, международно равнище.

4. По отношение на **взаимодействието с различни партньори и публики** – учителите реализират експертна консултантска, организационна и финансово-мениджърска функция в процеса на тези контакти.

Всъщност българският (и като цяло съвременният) учител реализира експертна компетентност/компетенция във всички фази и нива от живота на училището и в процеса на обучение.

Експертната компетентност на ученика е вече потребна най-малко по време на самооценяването и взаимното оценяване в процеса на обучение. Уменията за саморефлексия и самоуправление предполагат постепенно изграждана експертиза по отношение на себе си, на личните постижения и резултати, но също така и по отношение на постиженията и резултатите на другите. Това означава способност да се работи при *съблюдаване на определени и валидни за всички принципи, критерии и изисквания, а не само според личните желания и „потребности“* (с което се спекулира твърде много през последните години навсякъде в обществото, включително и в образованието). Експертната компетентност, независимо от предметната ѝ специфика, означава *способност да се анализира и преценява обекта на експертизата от позицията на определени критерии, по обективни показатели и чрез обективни, валидни инструменти за съответните индикатори. Това я различава от личното мнение, от вкуса, от предпочитанията, от всеки друг вид оценка*. Експертната оценка е най-трудният вид оценка с оглед както на неизбежната „изкушеност“ и субективност на човешката природа, така и на преекспонираната „лична гледна точка“ днес. Ето защо, **равнището на „експерт“ е най-високо в определена професия** и към него се върви постепенно, с натрупване и защитаване на специфичен разнообразен опит, професионален капацитет и авторитет.

Тези трансверсални умения да се действа и оценява човешката дейност, в това число и собствената, по определени обективни договорени критерии, започват да се изграждат и упражняват още в дома и в училище. Учителите

лят стимулира развитието на експертизата на учениците като въвежда аргументирането и изработването на позиции не само от лична гледна точка, а според норми и изисквания с по-висока степен на общност (група, организация, връстници, народност, човечество, закон и т.н.): „Харесва ми или не, но според по-широк контекст. Какво точно, защо (аргументи с по-висока степен на значимост), примери (не просто от личния живот); Как и какво бих променил/а/ аз? Моите конструктивни предложения.“

Регионален подход и краеведски метод в обучението

Глобална идея – глобализация чрез регионализация

Живеем в глобален свят на транснационални контакти и взаимодействия във всички аспекти, на свръх мобилност на информация, продукти, услуги, хора. Живеем в ситуации на свръхизменчивост на обстоятелства, условия, фактори. Живеем, като следствие, в ситуации на несигурност, риск и изненади. Постепенно, но твърде бързо, глобализацията и урбанизацията създават своята *балансираща тенденция на актуализиране на регионалното, на местното*, на общностната връзка, на фамилната връзка, подсилващи „везната“ на сигурността и устойчивостта на жизнената конфигурация. Задвижиха се обратните посоки на връщане от урбанизирания и свръхнаселен център към периферията и свободните територии. Ето защо можем да кажем, че *глобализацията се реализира чрез регионализация*. Това се проектира и в образованието – едни от неговите приоритети са формирането и активното упражняване на граждански умения и компетентности на хората в конкретната им жизнена среда; ангажирането на младите с настоящето и бъдещето на местната инфраструктура и общност.

Педагогическа концепция – интегрираща гражданска и интеркултурна компетентност

Регионалната педагогика в международен план (www.crdp-reims.fr/Ressours/brochures/blphg/bul18/14.htm) определено си е извоювала място *сред политиките за младежта* (не само педагогически) в развитите държави и в диалога между тях. Определя се като *педагогическа концепция за* задвижване на модерен, комплексен и ефективен *механизъм за младите хора*:

- Да развиват своето *познание* в регионална историко-културна перспектива.
- Да формират и укрепват своето *самосъзнание* за личната си социално-икономическа и културна интеграция като един жив процес, *част от историческия процес на развитие на техния роден край – формиране на ценностно отношение към родния край като свързващо между патриотизъм към*

родина и патриотизъм в планетарен мащаб. Тъкмо тук водеща синергети-зираща роля има идеята за мултикултурност и интеркултурната компетентност, които, в условията на глобализация и активно придвижване на хората по цял свят, са вече фактическо състояние и предизвикателство за почти всички локални ситуации и среди. Т.е. стигнахме до точката на взаимнопроникване на глобално и локално (Чавдарова-Костова, С., 2021).

- *Чрез силни връзки с местните структури, институции, групи.*

Тогава регионалната педагогика и регионалното образование могат да се реализират в *съдържателното си богатство: селищен живот* (градски паркове, музеи, бутици, улично изкуство, местни традиции и обичаи, фолклор); *земеделски живот; индустриален живот; артистичен свят; публичен живот* (общински, политически, граждански структури и движения). „Регионалното“ (местното, родното) се превръща, изявява и вписва **като ценност** в изграждащата се ценностна система на младите хора – логичен механизъм за *реализиране на културната, гражданска, социалноинтегрираща мисия и задачи на съвременното образование.*

Българската регионална педагогика като краеведска има своите традиции като краезнание в училище (и вън от него) като специфично обучение; възпитание в регионални (не само патриотични) ценности; съвкупността от всички местни училищни и образователни институционализирани политики; насочени към общокултурното, професионалното, гражданското формиране на личността за интегрирането ѝ в местния социокултурен контекст.

В обобщение, социалните приоритети за развитие на обществата, образователните приоритети за формиране на водещи и базови компетентности на личността, заставят да промислим отново ядрото им като интегрирани и съгласувани подходи към младите хора, реализирани чрез синхронизирана методическа палитра от сътрудничащи си и взаимнопартниращи си екипи учители – **първият аспект на практическата етика на компетентностния подход в образованието.**

Но съвременната образователна практика се нормира на равнище международни и национални държавни документи. Ето защо, независимо от съвсем скорошното обновяване на нормативната база на българското образование, **все още предстои вторият аспект** на практическата етика на компетентностен подход в образованието – по-пълноценното му гарантиране в „етажите“ преди училищната практика.

Необходимите стъпки – неизбежното предстоящо:

- Ново разписване на ДООИ-та по цикли учебни предмети с посочени кръстовища на интегриране по компетентности и умения.
- Ново разписване на учебните програми с допълване на кръстните теми като идеи и междупредметни връзки за бинарни екипни учебни занятия.

- Ново списване и създаване на нови учебници и помагала – интердисциплинни по два и повече учебни предмета.

Във всички учебници да бъде включен компонентът за междинна и крайна активна метарефлексивна автооценъчна позиция на обучаемите спрямо личното развитие, взаимодействията с останалите участници, перспективите на лично развитие, необходимите промени и действия – за да се формира експертното равнище на себевъзприемане, самооценка, оценностояващо мислене, без което никоя компетентност не може да бъде превърната в траен компонент от личностовата идентичност, т.е. не е компетентност по същността си (с което започнахме).

Ключови задания в курса

Курсистите могат да избират – и от различни хоризонти, и на различни равнища според професионалната си, социална, жизнена, специфична личностна перспективна детерминираност:

1. Избор на обем работа – най-малко 2 от 4-те задания.
2. Избор тематично-съдържателен – учебник, предметна област, тема, образователен сектор на иновация.
3. Избор на партньорство – индивидуална работа или в екип.
4. Избор на сложност на педагогическата експертиза на учебник/учебен ресурс – на един учебник или съпоставка между два и повече (учителите реално действат като експерти при оценяване на учебници и помагала в процедурите към МОН, като съавтори и автори на такива).
5. Избор на контекст на обучение – монопредметен или бинарен.
6. Избор между вариации в бинарния контекст: една учебна тема по 1 учебен предмет в два различни класа (5-ти и 8-ми например) в 2 паралелки едновременно; 2 теми по 2 учебни предмета в една паралелка едновременно в един учебен час от двамата колеги в екип; 2 теми по 2 учебни предмета в една паралелка, но последователно в два учебни часа по единия и другия учебен предмет (например биология и програмиране); 2 теми по два учебни предмета в 2 различни класа – пак може или едновременно, или последователно. Възможни са и още вариации. Самият опит и контекст на професионална дейност на курсистите ги „раждат“.
7. Отчитане на социокултурните специфики на групите обучаеми.

Предварителна подготовка:

1. Извървяното дотук
2. Делибалтова, В. Контекст на обучението – същност, роля и изследователска перспектива. София: УИ „Свети Климент Охридски“, 2017.

3. Василева, Р. Арт анимация в образованието. Учител и ученици в драматично взаимодействие. София: УИ „Свети Климент Охридски“, 2019.

4. Рашева-Мерджанова, Я. Маси и масово образование в глобална среда. София: УИ „Свети Климент Охридски“, 2015.

5. Чавдарова-Костова, С. Възпитанието в демократичното общество – същност, проявления, перспективи. С., УИ „Свети Климент Охридски“, 2021.

6. Цанков, Н. Дигиталната компетентност на бъдещи учители (растежно проектиране и развитие). Стара Загора: Академично издателство на Тракийски университет, 2022.

Указание:

Не пропускайте първа стъпка – преценете и опишете със синтезирана обосновка основните параметри на образователния и на обучаващия контекст, в който ще реализирате идеите си – по първо, второ и четвърто задание. Едва тогава пристъпете към тяхното изпълнение.

Студентско персонално портфолио по „Компетентностен подход и иновации в образованието“

Име, специалност, форма на обучение

ПЪРВО ЗАДАНИЕ първа подкомпетентност за резултат
Педагогическо компетентностно (оценностено) целеполагане
(учебен предмет и тема по избор)

Контекст на обучение: характер на образователната подготовка в училище и място на учебния предмет; социокултурни и педагогически характеристики на класа и паралелката; учебна среда; методически ресурси; партньорства; време; друго

Форма на занятието: урок – кой вид; лабораторно; практическо занятие – вид; равнище – теоретическо/практическо.

Тема:

Дидактическа формираща цел:

A. Постигане за трансверсална личностна компетентност – ...

Подцели:

- ✓ познавателно-формиращи – за познания;
- ✓ възпитателно ценностно формиращи – за отношения и преживявания, формиране на ценностно отношение;
- ✓ себепознание и саморефлексия (експресия, автоконтрол и регулация, самооценка, взаимно оценяване).

Б. Постигжение за ключова функционална познавателна компетентност по учебна програма – ...

Подцели:

- ✓ познавателно-формиращи – за познания;
- ✓ възпитателно ценностно формиращи – за отношения и преживявания, формиране на ценностно отношение;
- ✓ себепознание и саморефлексия (експресия, автоконтрол и регулация, самооценка, взаимно оценяване).

ВТОРО ЗАДАНИЕ втора подкомпетентност за процес

Методическо компетентностно моделиране – цикъл за развитие на ключови познавателни функционални компетентности чрез персонално портфолио на ученика (Компетентност, учебен предмет, 3 последователни теми по избор)

Контекст на обучение: характер на образователната подготовка в училище и място на учебния предмет; формиращи възможности на цикъла теми; социокултурни и педагогически характеристики на класа и паралелката; учебна среда; методически ресурси; партньорства; време; друго

Учебен предмет:

Компетентност: Основната и посочване на 3–4 компонента от нея, които в последователност или едновременно ще се формират и развиват.....

Теми: три последователни теми за учебни занятия в цикъл – по избор

Компоненти от портфолиото:

1. Тема и основни идеи:
2. Ресурси:
3. Основни активности на ученика и методи за работа
4. Основни дейности – за усвояване, вариативно прилагане и упражняване
5. Инструменти
6. Самооценяване и взаимно оценяване
7. Формиращи и развиващи перспективи

Може да се редуцират някои компоненти, да се добавят нови, да се прегрупира според педагогическата и методическа преценка на автора на заданието.

ТРЕТО ЗАДАНИЕ трета подкомпетентност за ресурси
Компетентностна педагогическа експертиза на училищен учебник/учебен
ресурс по избор

Заглавие на учебника, за коя степен и вид обучение е предназначен.

Автори:.....

Констативна част: прегледно и ясно представяне на резултатите по следните показатели по **3 урочни теми** от съответния учебник:

1. Има ли задания и активности за развитие на **трансверсалните личностни компетентности на ученика?**

- за ценности и ценностно отношение към явления и процеси, към хора;
- за интердисциплинни умения и компетентности;
- за сетивен опит и мултисензорност, за развитие на личния преживян опит;
- за регионални компетентности – връзка с местната общност, училище, семейство, селище, за интеграция; проекти, свързани с общността;
- за експертна компетентност – за самооценка и взаимна оценка, за оценяване на значими социални и познавателни явления и процеси;
- за динамична компетентност – връзка с развитие на лични и професионални интереси и приоритети, за кариерно развитие и социална реализация, за търсене на жизнен смисъл и ориентация;
- за творчески компетентности и изяви;
- за комуникационни компетентности и овладяване на чужди езици.

2. Застъпени ли са активности и упражнения за развитие на **ключовите функционални познавателни компетентности?**

• Всички ли ФПК са застъпени в тези 3 учебни теми? Кои са приоритетни и адекватно ли е това на учебно съдържание и програма?

• Колко общо упражнения и активности са свързани конкретно с ФПК? Достатъчни ли са?

- Типово достатъчно разнообразни ли са?
- Подходящи и ефективни ли са за темите, възрастта, според програмата?
- Осигуряват ли обратна връзка с учителя и между самите ученици?
- Дават ли възможност за самооценка и взаимно оценяване?
- Правят ли връзка с други компетентности и теми, с жизнен опит, с общ социален опит и действителност? Т.е. осигуряват ли възможности за пренос и приложение в живота?

Интерпретативна част: Преценяваща – за какво допринася/не допринася всеки показател по отношение формиране на компетентностите – личностни и функционални познавателни според Вашата преценка.

Как това се отразява на *общата роля и тежест* на учебника в процеса на обучение като основно дидактическо средство?

Сравнителна част: между два учебника – оценки, сравнение, предпочитания, обосноваване, **ако изберете** да сравнявате два учебника по отношение на компетентностното им качество.

Какво трябва да се направи? – да се съхрани; да се доразвие; да се промени и коригира в единия или другия учебник, в двата, по отношение на компетентностния подход в тях. **Какво предлагате?**

Обем: според необходимостта.

ЧЕТВЪРТО ЗАДАНИЕ четвърта подкомпетентност за контекст *Компетентностно иновиране в образованието*

представяне на разработена авторска или заимствана адаптирана иновативна образователна практика (тематичен компетентностен контекст по избор)

Заглавие на практиката:

Общо представяне на образователния и социалния контекст на иновацията

1. Педагогически образователен контекст на иновацията (*предметно поле* – компетентностен подход, личностно развитие, кариерно ориентиране, отворена учебна среда, гражданско развитие, интеркултурност, творческо развитие, дигитално развитие) и *характеристики* – социокултурни, възрастови, регионални.....

2. Образователна и обществена инфраструктура: социален контекст на иновацията – други подобни иновации, институции, практики, необходимост.....

3. Мисия и визия: педагогическа формираща развиваща цел (компетентност) и обществена значимост

Конкретно представяне

1. Участници целева група.....

2. Основни дейности и активности.....

3. Програма на дейностите – общи етапи

4. Участници – партньори и специалисти – в кои етапи на иновацията и с какво участват и сътрудничат.....

5. Ресурси – образователни, културни, личностни, информационни, икономически, социални, финансови, технологични.....

Оценка и стратегическо образователно обезпечаване

1. Управление на риска – опасности, трудности, ограничения – предвиждане на варианти

2. Образователна и социална устойчивост на иновацията – **първо**, собствен потенциал в **конкретната ѝ среда**; **второ**, потенциал за **мултиплициране** в подобна среда – други училища и институции, други такива групи участници – разширяване на обхвата ѝ; **трето**, потенциал за **пренос и широк трансфер като опит и модел в други обществени сфери** извън образованието – комуникации и медии, пазар на труда и професии, управленска сфера, изкуство...

Анкета за обратна авторефлексивна връзка:

1. *Курсът помогна да овладее различни методи на познание:*

- а) Във висока степен
- б) В средна степен
- в) Почти не ми помогна
- г) Въобще нищо не разбрах

2. *Курсът ми помогна да упражня различни начини на:*

- а) Във висока степен
- б) В средна степен
- в) Почти не ми помогна
- г) Въобще нищо не разбрах

3. *Курсът помогна да овладее базисен минимум категориален език:*

- а) Във висока степен
- б) В средна степен
- в) Почти не ми помогна
- г) Въобще нищо не разбрах

4. *Въпроси, на които не намерих отговор, нямам и сега (молим, посочете поне три):*

5. *Проблеми, на които ще търся решение (молим, посочете поне три):*

6. *Моите предложения за усъвършенстване на курса:*

- а) В съдържанието – теми и проблеми (излишни или недостатъчни):.....
- б) В активностите – етюдите (в повече или недостатъчни):
- в) В практическите дейности – какво още да се прави:
- г) В организацията на времето и съгласуваност – как по-добре да се прави?

7. *Моите предложения към преподавателя/учителя*

8. *Мисията на замен сега:*

9. *Като цяло, в този курс:*

- а) Гений съм
- б) Добра работа

в) Можех и по-добре

г) Не съм готов-а за някои неща, но продължавам нататък

10. *Възнамерявам да продължа в следните направления и активности на*
... .. (моля избройте поне 3, които преценявате като органично свързани с ва-
шите социални, професионални и личностни перспективи)

ПРИЛОЖЕНИЯ
като трансгресивен ПОРТАЛ – ОПИТИ НА УЧИТЕЛИ НА БЪДЕЩЕТО
МОНОПРЕДМЕТЕН КОНТЕКСТ

Радка Милчева, СДК Учител, 2021 г.
ЧЕТВЪРТО ЗАДАНИЕ

Заглавие на практиката: Създаване на есе по граждански проблем на тема:
„Европейци сме ний, ама все не сме дотам“

Общо представяне

1. Педагогически образователен контекст на иновацията:

Система от уроци, минимодел за писане на есе по граждански проблем; създаване на конкретни ключови компетентности – извличане на информация от текст; разбиране и осмисляне на засегнатата проблематика; формиране на собствена позиция и изразяването ѝ чрез аргументативен текст; възприемане и припознаване на общите европейски ценности като лични такива; отношение към другостта; толерантност и разбиране на другия; познаване на трудови и правни норми в ЕС и очертаване на перспективите пред младите хора и последващата социализация и реализация.

2. Образователна и обществена инфраструктура: 24 ученици от 11-ти клас на СУ с начални знания и умения за разбиране на конкретен граждански проблем;

Други подобни иновации – европейски проекти, свързани с мултикултурната среда, толерантност и гражданското образование; институции – училище, университет, министерство и други.

Практики – универсален практически модел за формиране на ключови компетентности, приложим в повечето учебни дисциплини.

Необходимост – породена от желанието за възпитаване, разбиране и аргументация на личното мислене в гражданското общество и осъзнаването на личността като част от обществото.

3. Мисия и визия: Чрез целенасоченост, систематизиране на знанието и работа в екип да се постигне развиване на логическа асоциативност на мисленето, самооценка и саморегулация на ученето. Овлабяването на подобни модели на практически задачи ще доведе до приемственост на европейските ценности и ключови компетентности, както и до активно осъзнато участие в гражданските процеси.

Конкретно представяне

1. Участници целева група: паралелка с езиков профил – 11-ти клас; 24 ученици, разделени на 3 групи за целите на урока; мултиетническа среда – 4 от учениците са билингви.

2. Основни дейности и активности: разглеждане на темата през куб; перспективи на куба към осмисляне на предметната област

- ✓ описване
- ✓ сравняване
- ✓ асоцииране
- ✓ анализиране
- ✓ приложение
- ✓ обосноваване

3. Програма на дейностите – общи етапи

- ✓ Подготовка за писане на есето.

Проблемни въпроси към класа: на този етап се осъществява групиране на идеите и оценяване, като нефункционалните отпадат. Определя се обхвата на съчинението, целта и вида.

✓ Писане на съчинението: този час включва работа върху различните начини на писане на текста: с „откривателска“ чернова, с план-тезис и работни материали. Това е т.н. обучаващо писане.

✓ Обсъждане и поправка на есето: часът се провежда от самите ученици, като за целта се избира главен рецензент и помощници. Предварително са изписани критериите за проверка и оценка на вида съчинение на дъската.

4. Участници: 24 ученици, разделени на 3 групи, всяка от групите работи върху различен изходен текст и представя работата си пред останалите групи в първия етап.

Партньори – във втори етап от процеса групите си партнират, като участват и учители по БЕЛ, ИЦ, Педагогически съветник, представители на ученическия парламент в училището и родители.

5. Ресурси: *образователни* – критерии и последователност за писане на есе – постери, *културни* – три текста – официално-делови, художествен и критически, *личностни* – индивидуален продукт на проекта (есе), *информационни* – интернет.

Оценка и стратегическо образователно обезпечаване

Управление на риска – опасности, трудности, ограничения – предвиждане на варианти:

✓ недостатъчно разбиране на понятието гражданин на ЕС и европейец; предварителна подготовка по зададени ресурси, свързани с основните понятия в европейската общност;

✓ трудност при прилагане на нормите на официалния език; допълнителни консултации по БЕЛ;

✓ проблем с приемане на европейските ценности като лични- информирани на родителите – анкета за приемане на ценностите.

2. Образователна и социална устойчивост на иновацията:

Първо, собствен потенциал в конкретната ѝ среда:

Формиране на умения за работа в екип;

Предизвикване на критичност и адекватност на оценката и самооценката.

Второ, потенциал за мултиплициране в подобна среда – други училища и институции, други такива групи участници – разширяване на обхвата ѝ:

Придобиване знания за правата и задълженията на страните членки на ЕС; разбиране същността на понятието „европейско гражданство“ и очертаване перспективите на младите хора, произтичащи от него.

Трето, потенциал за пренос и широк трансфер като опит и модел в други обществени сфери извън образованието:

Изграждане на умения за планиране на аргументативен текст; разширяване територията на осмисляне на етическата проблематика във всички сфери на нашия живот.

Татяна Петрова, СДК учител, 2021 г.

ВТОРО ЗАДАНИЕ

Методически цикъл за развитие на ключови познавателни функционални компетентности чрез персонално портфолио на ученика

Учебен предмет: Музика

Компетентност: за музициране – знае принципите на формообразуването и ги открива в проста двуделна, проста триделна и рондо форма.

Открива музикалната форма в песен и музика за слушане. Разпознава проста двуделна форма и проста триделна форма. Отразява музикалната форма със свои графични символи.

Тема 1

Компоненти от портфолиото:

1. Тема и основни идеи: Езикът на музиката. Музикалната форма; наблюдението, предложено на тези страници въвежда в темата за формата.

2. Ресурси: учебник по Музика за 5-ти клас

3. Основни активности на ученика и методи за работа – наблюдение, учебна дискусия.

4. Основни дейности – наблюдава и коментира многообразието на формите в заобикалящия свят и прояви на еднаквост, повторение и контраст в ежедневието и в различни изкуства.

5. Инструменти – използвани са снимки за наблюдение на сгради, които се свързват с важни културни институции и се отличават с оригинална съвременна архитектура, както и снимки на неправилните форми в природата

6. Самооценяване и взаимно оценяване – има четири задачи за екипна работа.

7. Формиращи и развиващи перспективи – тъй като музикалната форма се възприема при проследяване във времето, тук наблюдението на формите и техния строеж започва от по-близките и достъпни за децата визуални форми от заобикалящия свят.

Тема 2

Компоненти от портфолиото:

1. Тема и основни идеи: Проста двуделна форма; с този урок започва представянето на музикалната форма като начин за организиране на музиката във времето.

2. Ресурси: учебник и тетрадка по Музика за 5-ти клас.

3. Основни активности на ученика и методи за работа – активности – пене, слушане, изпълнение на съпровод с промяна на темпото; методи- нови знания, работа в час.

4. Основни дейности – проследява и коментира принципите на формо-образуване; открива ги в проста двуделна форма. Открива музикалната форма в песен и музика за слушане. Възпроизвежда ритъм по нотен запис. Наблюдава промени в темпото.

5. Инструменти – схема на простата двуделна форма; музикален пример – песен в проста двуделна форма, ритмичен пример.

6. Самооценяване и взаимно оценяване – има задача за пене като класа работи в екип, разделя се на две групи – едната група пее куплетите, а другата – припевите. Този тип задачи помага на учениците да открият двата различни дяла. Има и ритмична задача за съпровод на песен с пляскане на ръце, която ще подпомогне осъзнаването на двата дяла в изучаваната музикална форма. Такъв тип задачи развиват също моториката и координацията на учениците.

7. Формиращи и развиващи перспективи – развитие на музикалността, създаване на умения за слушане с определена задача, разширяване и обогатяване на слуховия опит.

Тема 3

Компоненти от портфолиото:

1. Тема и основни идеи: Проста триделна форма; основната идея на този урок е насочена към представяне и осъзнаване на простата триделна форма.

2. Ресурси: учебник и тетрадка по Музика за 5-ти клас.

3. Основни активности на ученика и методи за работа – активности – пение, слушане; методи – нови знания, упражнение.

4. Основни дейности – проследяване на дяловете в проста триделна форма с помощта на графично изображение, откриване на формообразуващите принципи в проста триделна форма, разпознаване на проста двуделна форма в песни от училищния репертоар, разпознаване на музикални инструменти по тембър и отнасяне към съответната група.

5. Инструменти – схема, представяща простата триделна форма, схема, представяща структурата на музикална пиеса в проста триделна форма.

6. Самооценяване и взаимно оценяване – има задача за откриване на простата триделна форма, разпознаване на музикални инструменти по тембър и отнасяне към съответната група, задачи за групово изпълнение на изучавани песни, с цел упражнение и затвърждаване на простата двуделна форма

7. Формиращи и развиващи перспективи - развитие на музикалността, създаване на умения за слушане с определена задача, разширяване и обогатяване на слуховия опит.

ТРЕТО ЗАДАНИЕ

Структура на компетентностния педагогически анализ на училищен учебник

Музика – 5 клас (прогимназиален етап)

Автори:

Констативна част: прегледно и ясно представяне на резултатите от следните показатели по **3 урочни теми**:

1-ва тема: Тракийска фолклорна област

2-ра тема: Неравноделни размери

3-та тема: Странджа

1. В проследените урочни теми има задания и активности за развитие на **трансверсалните личностни компетентности на ученика**.

- За ценности и ценностно отношение към явления и процеси, към хора – задача за издирване в интернет на записи на някои от най-популярните и обичани в миналото изпълнители от Тракия и Странджа.

- За интердисциплинни умения и компетентности – има задача за коментар на културното наследство на траките, има няколко задачи за обсъждане на текстовете на изучаваните песни от Тракийската фолклорна област и Странджа, задачи за търсене на информация в интернет, задачи за развиване на двигателни умения.

- За сетивен опит и мултисензорност, за развитие на личния преживян опит – има задача за споделяне на впечатления от Казанлъшката гробница, местността Кабиле, светилището Старосел в Тракия.

- За регионални компетентности – има задачи, на които децата трябва да отговорят как се играе ръченица в техния край и правят ли се кукерски игри в техния край.

- За експертна компетентност – има предвидени въпроси и задачи за самостоятелна работа след всеки урок, които да дообогатят знанията на учениците. Има и задачи за екипна, групова работа в клас.

- За динамична компетентност – няма задачи.

- За творчески компетентности и изяви – има задачи за слушане, разпознаване и изпълняване на песни, танци, инструменти и изпълнители от Тракия и Странджа.

- За комуникационни компетентности и овладяване на чужди езици – няма задачи.

2. В трите урочни теми са застъпени активности и упражнения за развитие на ключовите функционални познавателни компетентности (ФКП).

- ✓ Компетентности в областта на българския език – обсъждане на текстове на песни, търсене на понятия за определяне характера на музикалното произведение, обогатяване речника на учениците.

- ✓ Дигитална компетентност – търсене, събиране, обработване на информация, в т.ч. и музикална, използвайки съвременните информационни технологии и интернет ресурси.

- ✓ Умения за учене – следване на указания за музикално – изпълнителската дейност.

- ✓ Социални и граждански компетентности – участие в екипи за работа по учебни проекти по музика с интердисциплинарен характер.

- ✓ Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество – изразяване на емоционалното преживяване при изпълнението на песни, при слушането на музика и общуването с българския музикален и танцов фолклор, наблюдаване на музикалнотворческа среда чрез посещение на репетиция на вокална формация (вокална група, детски хор и др.), посещение на репетиция на инструментална формация.

- ✓ Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт – развиване на двигателни умения.

Задачите за упражнения и активности, свързани конкретно с ФКП, са типично достатъчно разнообразни. Подходящи и ефективни са за темите и възрастта на учениците. Осигуряват обратна връзка с учителя и между самите ученици. Задачите дават възможност за самооценка и взаимно оценяване и правят връзка с други компетентности и теми, с жизнен опит, с общ социален опит, осигуряват възможности за пренос и приложение в живота. Всички застъпени в уроците ФКП допринасят за създаване и развиване на умения, които са приложими в съвременния живот. Смятам, че учебникът изпълнява ролята на основно дидактическо средство за постигане на държавните образователни изисквания.

Представяне на разработена авторска или заимствана адаптирана иновативна образователна практика (контекст по избор)

Заглавие на практиката: „Невъзможната рисунка“

Общо представяне

1. Педагогически образователен контекст на иновацията: личностно и творческо развитие на децата, поощряване на когнитивните процеси и асоциативното мислене; насърчаване на креативността и нестандартния подход при възприемането на обкръжаващата среда.

2. Образователна и обществена инфраструктура: учебните часове по изобразително изкуство са остров, на който децата могат да намерят убежище в сивотата на ежедневието. Това са минути на забавление, откъсване от действителността, разчупване рамките на конвенционалното мислене, надграждане в интелектуален, творчески, когнитивен аспект. Практиката „Невъзможна рисунка“ е инициатива-иновативен подход за поощрение на нестандартното мислене на децата, които са поставяни в рамки от своите родители в различни отношения. Практиката цели да вдъхнови децата, като ги провокира да комбинират различни обекти, предмети, животни от света, който познават, с неприсъщи им цветове, среда, контекст, поведение.

3. Мисия и визия: съвременният свят се сприяга като измерение на полярности, прецеденти, дори абсурди. „Невъзможната рисунка“ е подход-практика, която да мотивира децата да създадат с ръце онова, което умът, обществото, другарчетата възприемат като нереално – например: розово кафе, червено небе, син жираф и др. Тя ще разбие бариерите на рационалния коловоз и ще вдъхне по-голяма вяра у децата, че това, което мислим за невъзможно в живота, е плод на нашите мисли, но винаги може да се сътвори и оживее пред очите ни, ако го желаем истински.

✓ Развиващи умения: асоциативно мислене, находчивост в комбинирането на цветове, събития, образи, чувства, преживявания, мисли.

✓ Възпитателни умения: засилване на толерантността и приемането на различната гледна точка дори и по въпроси, които имат логичен отговор.

✓ Образователни умения: участващите деца ще съумеят да правят връзка между топлите и студените цветове и присъщите им явления, предмети и обекти от действителността („живия живот“) и ще ги трансформират по свой вкус и по начин, който да опише *желания от тях свят и реалност*.

Конкретно представяне:

1. Целева група: учениците в начален етап (5–6-ти клас).
2. Основна дейност и активности: подпомагане на умствената активност, когнитивните способности и творчество на децата по нестандартен и иновативен подход. Работа, съчетаваща присъствието в мултимедийна среда и конвенционалните методи и техники в изобразителното изкуство.
3. Програма на дейностите:
 - ✓ осигуряване на проектор и мултимедийна стена, на която учителят да представя преживявания, предмети, случки, хора от обективната действителност;
 - ✓ посредством предварителна обработка, тези изображения да придобиват „невъзможен“, нереален, нетипичен облик – бял огън, синя пустиня, розово кафе и др.
 - ✓ след 10–15-минутна презентация на децата се възлага задача всяко от тях да сътвори онова, което се е появило в съзнанието му, докато е наблюдавало слайдовете.
4. Участници: учител и ученици от ОУ „Христо Ботев“, гр. Велинград.
5. Ресурси:
 - ✓ образователни: учебници и пособия;
 - ✓ технологични: мултимедия; оборудван кабинет по изобразително изкуство;
 - ✓ личностни: квалифицирани педагози.

Оценка и стратегическо образователно обезпечаване

1. Управление на риска: поради спецификата на възрастовата група, в която децата попадат, макар и малка, има вероятност някои от тях да не умеят да правят разлика в дихотомията „истинско–нереално“. Това е обусловено от индивидуалния (личностния) профил на детето, скоростта му на ментално, умствено, духовно развитие¹. Въображаемият свят за тях често опитват да прехвърлят в ежедневието. Възможно е да не осмислят ползата от подобна практика, както и да не уловят същината на експеримента. Затова е предвидено в часовете по Компютърно моделиране да се отдели специално внимание на дигиталното изобразително изкуство с подобна тематика, само че там децата са улеснени от наличието на шаблони и опростена палитра от цветове – нюансирането е слабо застъпено в професионалните софтуерни продукти.
2. Образователна и социална устойчивост на иновацията: „Невъзможна рисунка“ е практика, кореспондираща не само с учебния предмет Изобразително изкуство, но и с други дисциплини като Компютърно моделиране, Човекът и обществото, Човекът и природата, Музика. Интердисциплинарният ѝ характер

¹ В ОУ „Хр. Ботев“ има 3 деца, които специалистите определят като изоставащи в умственото си развитие.

е гаранция за иновативен подход за комплексното им обучение, тъй като съчетава едновременно играта, изкуството, технологичните познания за обработка на рисунки. На второ място, иновативният подход-практика е подходящ за адаптирането му на по-късен етап в арт-сферата, фотографията, рекламната дейност. Комбинирането на неприсъщи едни на други фигури, обекти, контексти и цветовете е широко-застъпен медиен похват, с който изобилстват коричните издания, но на който не се обръща достатъчно внимание в училище.

СИНЕРГЕТИЧЕН БИНАРЕН КОНТЕКСТ

Павлина Чорбаджийска, Александра Гургушинова
МГ „Съвременни образователни технологии“, 2022 г.
ПЪРВО ЗАДАНИЕ

Педагогическо компетентностно целеполагане – първа подкомпетентност

Форма на заданието: Бинарен урок по „Английски език“ за нови знания на ниво втори и трети клас в начален етап на обучение.

Тема: Цветове, храни и здравословно хранене.

Дидактическа формираща цел: Формиране на умения за усвояване на нови знания на тема: „Цветове, храни и здравословно хранене“ по учебния предмет Английски език за ученици от втори и трети клас в начален етап на обучение. Развитие на умения за назоваване и определяне на съответните цветове, чрез различни ролеви игри. Разграничаване на видовете храни според техният произход и здравословен статус. Посочване, назоваване и групиране на видовете цветове и храни от преподаденият материал свързан с учебното съдържание.

А. Постигжение за трансверсална личностна компетентност

- ✓ толерантност и взаимопомощ между различните възрасти;
- ✓ работа в екип между по-големи и по-малки;
- ✓ комуникация на чужд език;
- ✓ междуличностни и граждански компетенции;
- ✓ базисни компетенции по английски език;
- ✓ социокултурни компетенции;
- ✓ операционализиране на поведенческите сегменти на личността, подлежащи на самооценяване;
- ✓ метакомпетентност за комуникативност и обработка на информацията;
- ✓ мултисензорна познавателна компетентност;
- ✓ умения за изработване на метафори, аналогии и асоциации;
- ✓ умения за изграждане на цялостни умствени представи за храните;
- ✓ умения за осъществяване на въображаеми игри за идентификация и наблюдение;

- ✓ умения за мултисензорно проектиране;
- ✓ изграждане на мултисензорни стратегии.

Подцели:

познавателно-формиращи:

- ✓ придобиване на нови познания за различните лексикални структури, свързани с храненето и определянето на съответният цвят на английски език;
- ✓ запознаване с цветовете и подходящите храни за здравословно хранене;
- ✓ умения за идентифициране на цветовете, чрез точно подбрани дидактически стратегии;
- ✓ умения за формиране на храните по отношение на тяхното въздействие върху човешкият организъм.

възпитателно ценностно формиращи:

- ✓ за отношения и преживявания, формиране на ценностно отношение;
 - ✓ изграждане на положително отношение към изучаването на английски език и култура;
 - ✓ изграждане на нагласа за межкултурно общуване (чрез сценката на учениците от 3-ти клас , които ще представят на тези от 2-ри);
 - ✓ развиване на толерантност и интерес към други култури и модели на поведение;
 - ✓ създаване на ценностна система(цветове, храни, здравословно хранене).
- себепознание и саморефлексия (експресия, автоконтрол и регулация, самооценка, взаимно оценяване)***
- ✓ оценява труда и знанията на своите съученици;
 - ✓ работа в екип;
 - ✓ отговори на въпроси по урока, като на учениците ще им бъде предоставен снимков материал свързан с тема на урока и те сами да се опитат да стигнат до правилният отговор, чрез задаване на въпроси по между си;
 - ✓ съревнование: учителят задава въпроси, свързани с темата на урока. Често използва фразата „Има ли готови ученици?“ „Има ли вече някой готов със зададеното упражнение?“, „Да видим кой най-бързо се е справил и ще вдигне ръка?“

Б. Постигане за ключова функционална познавателна компетентност по учебна програма

- ✓ умения за общуване на чужд език;
- ✓ умения за учене – чрез театрално-игрови дейности в екип (учениците от 3-ти клас ще направят сценка/диалог на тема „На пазара за плодове и зеленчуци“);
- ✓ културна компетентност – децата ще нарисуват любимата си традиционна българска храна;

✓ умения за здравословен начин на живот и спорт: („кой е любимият ви спорт?“, „спортувате ли?“, „какво правите в свободното си време?“);

✓ умения за изразяване чрез творчество – рисуване, сценки и съставяне на диалози между 2-ри и 3-ти клас;

✓ социални и граждански компетентности.

Подцели:

познавателно-формиращи (за познания)

✓ запознаване с цветовете на английски;

✓ лексикални структури за храненето;

✓ формиране на умения за групиране на храните според вида и произхода им;

✓ използване на визуални материали и помагала, които целят да подобрят и затвърдят овладяването на материала за нови знания;

възпитателно ценностно формиращи (за отношения и преживявания, формиране на ценностно отношение)

✓ развиване на чувство за национална идентичност при поднасяне на социокултурната информация (на учениците ще бъде дадена задача да нарисуват/напишат, коя е тяхната любима традиционна българска храна);

✓ формиране на визуално-афективна ориентация – учениците наблюдават самостоятелно или групово готови изображения (рисушки, пана, апликации) или създадени от самите тях в съвместна групова работа;

✓ формиране на преживявания, чрез различни игрови ситуации, които сътворяват заедно;

✓ развитие на увереността, че сами са достигнали до нови знания и решения и са вдъхновени за нови ситуации, в които да демонстрират на учителя и себе си способността си отново да го достигнат.

себепознание и саморефлексия (експресия, автоконтрол и регулация, самооценка, взаимно оценяване)

✓ ще има игри между 3-ти и 2-ри клас за оценяване на едните от другите;

✓ организиране на групов и самостоятелна работа по време на урока с цел самооценка;

✓ организиране на състезания по постижения между учениците, които могат да бъдат преобразувани впоследствие в състезания със самия себе си с цел постигане на по-ефективно учене;

✓ организиране на практическа дейност „Работа по двойки“, чрез обратна връзка (какво е направено много добре, върху какво трябва да се поработи все още, къде е допусната грешка и как може тя да бъде коригирана);

✓ възлагане на задължителна домашна работа, чрез която да се изиска от учениците да я оценят по предварително поставени критерии от учителя с цел самооценка на собствените знания.

Мария Любомирова Георгиева
МГ „Съвременни образователни технологии“ 2022 г.
ЧЕТВЪРТО ЗАДАНИЕ – четвърта подкомпетентност за контекст
Представяне на разработена авторска иновативна образователна практика
(творчество и предприемачество)

Заглавие на практиката: „Майстор Тричко“ – Иновативен център за развиване на въображението, творчеството, предприемаческите и практическите умения

Общо представяне

1. Педагогически образователен контекст на иновацията:

Компетентностен подход

- ✓ аксиологичен подход към човека – професионално ориентиране, жизнени избори;
- ✓ мултисензорен подход – развиване на умения от практическа насоченост, както и дигитално развитие;
- ✓ интердисциплинен подход – работа по проекти;
- ✓ динамично-моделиращ подход – професионални интереси, кариерно планиране;
- ✓ експертен подход – работа в екип, предоставяне на избори за екипи, за задачи и др.
- ✓ регионален подход – работа по граждански и местни проекти, доброволчество.

2. Образователна и обществена инфраструктура: социален контекст на иновацията

Други подобни иновации са: „Враца Софтуер общество“, школа „Аз дизайнърът“, „Mind Hub“ и др. Разликата е, че този център обединява както професии на бъдещето, така и професии, които са необходими в ежедневието или могат да станат част от професионалния път на учениците, като шивачество, дървообработване, керамика, градинарство, готварство и др.

Необходимост от тази иновация идва от факта, че учениците по време на обучението си в традиционните училища не развиват практическите си умения. Ако го правят, то те са ограничени в развиването на едно умение (професионалните направления в гимназиите). Това ограничава кръгозора и стеснява погледа на младежите за избор на професия в бъдеще.

3. Мисия и визия: Основаната цел е да се даде възможност на деца и младежи да придобият практически опит при работа с различни материали, което е от важно значение за тяхното професионално развитие. Всяко дете до 4 клас ще има възможност да се докосне до всеки един занаят, като между 5–8-ми клас всяка година то може да избира в кои 2–3 направления да се усъвършенства. В 9-ти и 10-ти клас децата ще имат възможност да се усъвършен-

стват в едно занаятчийско направление и да започнат да придобиват знания по 2 компютърни направления). В 11-ти и 12-ти клас те ще имат възможност сами да изберат едно или 2 направления. Освен това се цели да се възпита следният модел на създаване на една оптимална работна среда, която те да търсят в бъдеще:

- ✓ време за споделяне
- ✓ време за идейни предложения и нововъведения
- ✓ време за труд
- ✓ време за отдих и почивка
- ✓ разходка сред природата и духовни практики

* По този начин се показва на децата как би трябвало да изглежда един работен ден, и то насочен към постигане на добро физическо и психическо състояние на **човека творец**. Това е добър пример за тях като бъдещи работодатели или работници.

Обществена значимост

✓ В помощ на местния бизнес – учениците да дават иновативни решения по дадени проблеми.

✓ Възможно е всяка година бизнесите, свързани с производството да повишават конкурентоспособността си като внедряват в креативната си индустрия едно или повече иновативни решения, идващи от учениците.

Конкретно представяне

1. Участници целева група – ученици от 1–12-ти клас

2. Основни дейности и активности

- ✓ време за споделяне;
- ✓ време за идейни предложения и нововъведения;
- ✓ време за труд;
- ✓ време за отдих и почивка;
- ✓ разходка сред природата и духовни практики.

4. Участници

✓ участие на местния бизнес под форма на обучител и възлагащ реални проекти;

- ✓ педагози – ръководители на практическата дейност;
- ✓ участие на учениците.

5. Ресурси

✓ **Образователни** – учениците получават задачи според възрастта и уменията, които постепенно се надграждат с времето.

✓ **Културни** – съвместна работа с културни и образователни институции, които да осигуряват изявата на децата и младежите.

✓ **Личностни** – необходимо е да имат добре развити за възрастта си моторни умения на ръцете, за да имат възможност да надграждат и прецизират работата с различните материали.

✓ **Информационни** –

Учителите да бъдат добре информирани за всички образователни, практически и други занимания, които следва да бъдат провеждани.

Да получат учениците предварителна информация за това с какво и кога ще бъдат ангажирани, както и някои предварителни чисто информативни насоки за работа със съответните материали и технологии.

✓ **Икономически:** *Човешки ресурси:* необходими са педагогически специалисти, психолог, майстори-занаятчии, дизайнери и програмисти с педагогическо образование. *Материални ресурси:* свързани със закупуване на необходимите консумативи, материална база и машини за обработка на отделните материали. Необходимо е пространство, където да се развият тези работилници.

✓ **Социални** – необходимо е такъв иновативен център да се създаде в областен град, който да даде възможност на колкото се може повече деца да имат възможност да участват в обучение и изграждане на представа за бъдеща професионална ангажираност.

✓ **Финансови** – необходими са финансови средства за наем на помещения, за закупуване на различни машини, за материална база, за отопление, ток и вода и др.

✓ **Технологични** – необходими са металообработващи машини, ръчни и автоматични, дървообработващи – ръчни и автоматични, шевни машини, копачни машини.

Оценка и стратегическо образователно обезпечаване

1. Управление на риска – опасности, трудности, ограничения – предвиждане на варианти.

✓ Има опасност от недостатъчна информираност на децата и младежите за безопасно ползване на съответните машини.

✓ Трудност при подбор на подходящ педагогически колектив.

✓ Ограниченията могат да дойдат от различни национални политики, които да възпрепятстват посещенията на живо в дадения център, тъй като в него няма възможност за дистанционен вариант. Главното на центъра е да даде възможност на децата и младежите да изработват неща със собствените си ръце.

2. Образователна и социална устойчивост на иновацията

Първо, собствен потенциал в конкретната ѝ среда

Този иновативен център има огромен потенциал за развитие в гр. Враца, тъй като повечето образователни институции до 8 клас включително са насочени за развиване на общата култура, но много малка част имат реално някаква практическа насоченост и работа с различни материали, което да помогне на учениците да придобият увереност в собствените си творчески способности, които след това да развиват адекватно в по-горните класове. Имаше преди години професионални техникуми, където се придобиваха практически умения, но в момента те са едни от най-малко желаните и много от добрите

ученици никога не се докосват до работа с ръцете си до завършването си. Имам констатации от младежи, които казват, че не са си и представяли, че могат да направят нещо с ръцете си, и то добре изглеждащо. Това са младежи, които са част от целогодишен курс по дизайн в града, който организирах, като нямах никакви изисквания за децата при сформирание на група, единствено беше желанието им.

Второ, потенциал за **мултиплициране** в подобна среда – други училища и институции, други такива групи участници – разширяване на обхвата ѝ.

Възможно е да се направят такива иновативни центрове във всеки областен град. Има идея за свързване с училищата, които да изнесат техните часове по технологии и предприемачество извън училище и да дадат възможност на деца и младежи да участват в работа по реални проекти, съобразени с възрастта им.

Трето, потенциал за **пренос и широк трансфер като опит и модел в други обществени сфери** извън образованието – комуникации и медии, пазар на труда и професии, управленска сфера, изкуство.

Всеки един индивид, който е част от обучението в този иновативен център, може да се развива в много различни насоки и има възможност да избира и да се захване с нещо, което наистина е неговата вътрешна природа. Този вид обучение е продиктувано от идеята на психолога Кен Робинсън за намиране на „елемента“ у всеки индивид.

Тази идея е вдъхновена и от специалиста по психоанализа Франсоаз Долто, която много обстойно разглежда въпроса за това младежите да бъдат включени в работа по реални проекти, което да им носи и материални облаги, да им дава свобода и независимост, която те толкова търсят, но в същото време увереност и удовлетвореност от собствените възможности и постижения.

Като извод от по-горните констатации мога да твърдя, че още от рано трябва да се осъществят връзки между работодатели и бъдещи работници, но освен това да се внедри и една иновативна идея за нов вид работна среда, такава, която е насочена към постигане на хармония у индивида, а от там и подобряване на производствения процес и конкурентоспособността на дадената фирма. Но също така и повдигане на духовната и творческа енергия в цялото общество.

Всичко това го казвам, защото започнах съвсем наивно от септември миналата година да изследвам нуждата от подобен център за града. Това направих като създадох школа по дизайн „Аз дизайнерът“ във Враца. От есента водя занятия на ученици от 12 до 18 години. От 19 записани за курса в момента има 14 ученици, които идват редовно и отделят от съботните си дни, за да работим заедно практически и да добиваме и знания, които са основни за дизайна. При набиране на учениците нямаше предварителни изисквания за съответни умения, исках да си дам сметка дали има деца, които не са свързани с изкуство до момента, но винаги са имали подобни мисли и желания. Водя курсовете безплатно, за да бъде по-реално изследването, което исках да направя, за да не ограничавам желаещите.

Това, което забелязвам, е, че учениците са прекрасни, имат невероятен потенциал дори и да не умеят да рисуват хубаво, те се опитват със скици и думи да изразяват идеите си и наистина са инкубатори на невероятни такива.

Около мен се появиха много други ентусиасти да работят в посока събуждане на младежта. Около 10 мои колеги съвсем доброволно се съгласиха да ни гостуват в града и да разкажат за това как дизайнът е част от живота им – организирах среща на дизайнери от цяла България в различни направления на дизайна, наречена „Дизайнът в мен“. Над 60 младежи имаха възможност да се докоснат до магията на дизайнерската професия, която неимоверно е свързана с практическа работа с различни видове материали, но в същото време е професия на бъдещето, която е основна връзка между доброто програмиране и оптималната визия на всеки софтуерен продукт, за да бъде той добре възприет от потребителя.

Нужно ни е място, което да обедини и надгради това, което вече се случва от септември насам. Необходим е нов иновативен център, който да събере в контекста на развитие на творчески и предприемачески потенциал, компетентности и умения децата и младите хора – обучаващите – работодателите – местната общност – обществото. Ще търся с партньори варианти за осигуряване на място и устойчиво развитие на иновацията.

Заклучение

Компетентностният подход е трайна образователна перспектива тъкмо защото е свързан и с духовното равнище, и с прагматиката на индивидуалния човешки, на социалния общ и на родовия живот. „Чистото“ му заявяване е само начало. Ако практически не се реализира във възможното му единствено задвижване на сърцето му като трансверсално ядро, което да се усети и заработи у всеки човек, той по-скоро ще препятства цялостното личностно развитие, като разкъсва и одребнява личността на все повече умения и профанизирани квази „компетентности“. Смятам, че трезво и чисто мислещите в образованието няма да допуснат това.

Паралелно и неизбежно с компетентността се проявява/налага *експертността*. Ето защо залагането и реализирането на *експертния подход* в обучението като *експертиза на учителя–учениците партньори* е *средично звено в методиката на обучение на бъдещето*. И в *подготовката на учителите на бъдещето*. Като *компетентни да прилагат компетентностния подход*: дали осъзнаваме различното мислене и формиране, което задава тази парадигма? И ще завърша с поставянето на един въпрос, чийто отговор отваря портал не за други гледни точки, а за *друго равнище* на мислене и регламентиране на образованието и обучението на бъдещето. Въпросът е **„Не трябва ли в контекста на компетентностното да мислим и подготвяме не „учител по ... учебен-и предмет-и“, а „учител по/за ... компетентности“?** – за да създаваме образо-

вателни условия и личностни фактори, които осигуряват и се целят действително в обозначената мишена? – компетентностите на нашите деца **чрез** комплекс познания, транслирани от реално сътрудничаещи си около компетентностите учители специалисти в допълващите се познавателни области.

Перспективата на такава трансформация е стратегическа, продължителна, но неизбежна, ако не искаме да се озовем в поредното профанизиране и формализиране на нашите директиви – във всички образователни среди и мрежи. Убедена съм, че можещите и разбиращите призвани прокарват тъкмо тези образователни трасета.

ЛИТЕРАТУРА

- Арместо, Ф., (2004) *Цивилизациите*. София: ИК Прозорец. [Armesto, F. (2004) *Zivilizaziite*. Sofia: IK Prozorez.]
- Василева, Р. (2019) Арт Анимация в образованието. Учител и ученици в драматично взаимодействие. София: УИ „Свети Климент Охридски“. [Vasileva, R. (2019) *Art Animazia v obrazovanieto. Uchitel i uchenizi v dramatichno vzaimodeistvie*. Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“.]
- Герасимова, И. А. (2006) Съвместното мислене като изкуство: опит за философско-синергетическо изследване. – *Педагогика*, 1, 73–85. София: Аз-Буки. [Gerasimova, I. A. (2006) *Savmestnoto mislene kao izkustvo: opit za filosofsko-sinergetichsko izsledvane*. *Pedagogika*. 1, 73 – 85.]
- Гроздев, С. (2002) Синергетика на ученето. – *Педагогика*, 7, 9–15. София: Аз-Буки. [Grozdev, S. (2002) *Sinergetika na ucheneto*. – *Pedagogika*, 7, 9–15.]
- Гроздев, С., М. Георгиева (2016) *NDM парадигмата*. София: Наука и изкуство. [Grozdev, S., M. Georgieva (2016) *NDM paradigmata*. Sofia: Nauka i izkustvo.]
- Делибалтова, В. (2017) Контекст на обучението – същност, роля и изследователска перспектива. София: УИ „Свети Климент Охридски“. [Delibaltova, V., (2017) *Kontekst na obuchenieto – sustnost, rolja i izsledovatelska perspektiva*. Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“.]
- Иванов, Г. (2008) *Мултисензорност в техническото и технологично обучение – начална училищна възраст*. Стара Загора: АИ на Тракийски университет. [Ivanov, G. (2008) *Multisenzornost v tehnietskoto i tehnologichnoto obuchenie – nachalna uchilistna vazrast*. Stara Zagora: Trakiiski universitet.]
- Измерения на компетентността (2021) Колектив. София: УИ „Свети Климент Охридски“. [Izmerenia na kompetentnostta. (2021) kolektiv. Sofia, UI „Sveti kliment Ohridski“.]
- Капра, Фр. (2004) *Дао на физиката*. София: Готуранов. [Kapra, Fr. (2004) *Dao na fisikata*. Sofia: Goturanov.]
- Лалов, Б. (2012) Образованието на бъдещето. – *Педагогика*, 4, 595–608. София: Аз-Буки [lalov, B. (2012) *Obrazovanieto na badesteto*. – *Pedagogika*, 4, 595–608. Sofia: Az-Buki.]
- Марев, Ив., Ив. Иванов (1995) *Хуманизация на образованието и духовното развитие на човечеството*. – *Педагогика*, 8, София: Аз-Буки. [Marev, Iv., Iv. Ivanov

- (1995) Humanizatzia na obrazovaniето I duhovното razvitie na chovechestvoto. – *Pedagogika*, 8.]
- Пригожин, И. (2000) *Краят на детерменираността*. София: Херон Прес. [Prigogin, I. (2000) *Krajat na determiniranostta*. Sofia: Heron Pres.]
- Радев, Пл., Ал. Александрова (2009) *Философия на образованието*. В. Търново: Фабер. [Radev, Pl., Al. Aleksandrova (2009) *Filosofia na obrazovaniето*. V. Turnovo: Faber.]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2009) Експертиза на училищния учебник. София: Петекстон. [Rasheva-Merdjanova, Y. (2009) *Expertiza na uchilistnia uchebnik*. Sofia: Petekston.]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2014) Базови методически подходи за трансверсални компетентности. Просто 6+. София: УИ „Свети Климент Охридски“. [Rasheva-Merdjanova, Y. *Bazovi metodicheski podhodi za transversalni kompetentnosti. Prosto 6+*. Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“.]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2015) Маса и масово образование в глобална среда. София: УИ „Свети Климент Охридски“. [Rasheva-Merdjanova, Y. *Masi I masovo obrazovanie v globalna sreda*. (2015) Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“.]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2018) Философия на образованието, проявена в академичен курс. София: УИ „Свети Климент Охридски“ [Rasheva-Merdjanova, Y., (2018) *Filosofia na obrazovaniето, projavena v akademichen kurs*. Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“.]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2017) *Синергетическа философия на образованието*. София: УИ „Свети Климент Охридски“ [Rasheva-Merdjanova, Y. (2017) *Sinergeticheska filosofia na obrazovaniето*. Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“.]
- Мерджанова, Я. (1999) Трансверсалните компетентности на ученика. – ГСУ, Книга Педагогика. София: УИ „Св. Климент Охридски“ [Merdjanova, Y., (1999) *Transversalnite kompetentnosti na uchenika*. – GSU, *Kniga Pedagogika*. Sofia: UI.]
- Цанков, Н., Л. Генкова (2009) Компетентностният подход в образованието. Благоевград: УИ. [Zankov, N., L. Genkova (2009) *Kompetentnostniat podhod v obrazovaniето*. Blagoevgrad: UI.]
- Цанков, Н. (2022) Дигиталната компетентност на бъдещи учители (растежно проектиране и развитие). Стара Загора: АИ на Тракийски университет. [Zankov, N., (2022) *Digitalnata kompetentnost ns budesti uchiteli (rastejno proektirane I razvitie)*. Stara Zagora: AI na Trakiiski universitet.]
- Чавдарова-Костова, С. (2021) Възпитанието в демократичното общество – същност, проявления, перспективи. София: УИ „Свети Климент Охридски“. [Chavdarova-Kostova, S., (2021) *Vazpiteniето v demokraticното obstestvo – sustnost, projavlenia, perspektivi*. Sofia: UI „Sveti Kliment Ohridski“.]
- Трисмегист, Х. (2002) *Свод на херменевтичните науки*. *Corpus Hermeticum*. София: Евразия. [Trismegist, H., (2002) *Svod na hermenevtichnite nauki*. *Corpus Hermeticum*. Sofia: Evrazia.]
- Bachelard, G. (1947) *La poétique de l'espace*. Paris: PUF.
- Habermas, J. (1984) *The theory of communicative action*. 1, Reason and the Rationalization of Society. Boston.
- Jacques, Fr. (1982) *Différences et subjectivité*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Levinas, E. (1995) *Difficile liberté*. Paris: Albin Michel.
- Merleau-Ponty, M. (1968) *Résumés des cours*. Collège de France 1952–1960. Paris: Editions Gallimard.

УЧЕЩИТЕ СЕ ГРАДОВЕ В КОНТЕКСТА НА КОНЦЕПЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ (ВИЗИЯ НА СТУДЕНТИТЕ, ИЗУЧАВАЩИ УЧЕБНАТА ДИСЦИПЛИНА „АНДРАГОГИЯ“)

ЙОРДАНКА НИКОЛОВА*

***Резюме.** В студията са очертани характеристиките на учещите се градове (в т.ч. на единствения учещ се град в България – Пловдив) и ролята им за разширяване на възможностите за учене на възрастните с цел повишаване качеството на живота им, както и на живота в общността. Генерирани са препоръки за развитие на идеята за учещите се градове в България. Анализирани и обобщени са вижданията на студентите от Факултета по педагогика, изучаващи учебната дисциплина „Андрагогия“, за задължителните елементи от структурата на учещия се град и дейностите, извършвани в него. Разгледани са възможностите, които предлагат за професионалната реализация на студентите от специалност Неформално образование.*

***Ключови думи:** учещ се град, андрагогия, учене през целия живот*

LEARNING CITIES IN THE CONTEXT OF THE LIFELONG LEARNING CONCEPT (VISION OF THE STUDENTS STUDYING THE DISCIPLINE „ANDRAGOGY“)

Yordanka Nikolova

***Abstract.** The study outlines the characteristics of „learning cities“ (including the only „learning“ city in Bulgaria – Plovdiv) and their role in expanding learning opportunities for adults in order to improve the quality of their lives and community life. Recommendations are generated for the development of the idea of learning cities in Bulgaria. The views of the*

* yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg

students of the Faculty of Pedagogy, studying the discipline „Andragogy“, about the obligatory elements of the structure of the „learning town“ and the activities carried out in it are analyzed and summarized. The possibilities offered for the professional realization of the students of the specialty „Informal education“ have been examined.

Keywords: *learning city; andragogy, lifelong learning*

*Градовете не са просто места, където хората живеят и работят:
те са също така места,
където хората преживяват свободното си време, развиват културата
и предприемчивостта си, образоват се... Учещият град обединява всички
разнообразни доставчици на обучение, за да отговори на нуждите
и стремежите на своите граждани.*

*Чрез диапазона от местни ресурси, които насочват към социално обединение,
учещите се градове могат да предоставят местни решения
на местните предизвикателства.*
(Kearns, P., 1999: 6)

През 21 в. нараства броят на хората, живеещи в градовете, и проучванията показват тенденция към разрастване на процесите на урбанизация^{1,2}. Хората в трудоспособна възраст от различни социално-икономически и културни среди напускат малките селища, за да търсят работни места, услуги и образование, както и да изградят устойчиво, „жизнеспособно“ бъдеще. Появяват се проблемите във връзката човек–среда или връзката поведение–среда, както и „негативните ефекти от свръхгъстотата на населението върху градските жители като аномия и загуба на социални връзки в градското пространство, социална изолация, лоша социална интеграция“ (Leighton et al по Soczka, L., 2005: 108).

Казаното, както и непрекъснато променящите се условия в сферата на икономиката, технологиите, услугите, туризма, световната политика и увеличаващата се възраст на пенсиониране все по-често правят невъзможно „човекът да разчита на веднъж придобити знания и умения, за да се справи с професионалните си задачи, с взимането на правилни решения, с избора на адекватно поведение“ (Гюрова, В., 2011: 5). Тези явления значително увеличават сложността на процесите, насочени към намаляване мащаба на бедността и достигане на социално равенство, осигуряване на подходящи жилища и инфраструктура, създаване на нови работни места, осигуряване на обществената безопасност, насърчаване на разнообразието, решаването на екологичните

¹ United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. 2018. The world's cities in 2018: Data booklet. New York, United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/3799524?ln=en> (01.02.2023 г.)

² НСИ – [https://infostat.nsi.bg/infostat/pages/reports/result.jsf?x_2=55/\(20.02.2023 г.\)](https://infostat.nsi.bg/infostat/pages/reports/result.jsf?x_2=55/(20.02.2023 г.))

и демографски проблеми. Изброените предизвикателства трябва да бъдат решени във всички части на града, включително в крайните/бедните квартали.

Появява се необходимостта от създаване на места, квартали или региони, които да осигуряват добро качество на живот за всички жители, като същевременно „се защитава природната среда ... създаването на споделени места в малки и големи градове, където гражданите могат да се срещат, да водят диалог и да се чувстват горди със своите общности... Площадите, улиците, кафенетата и обществените сгради да предоставят богати възможности за обществено взаимодействие. Обществените пространства трябва да бъдат проектирани както за пешеходците, така и за автомобилите. Освен това дизайнът на градските места трябва да вземе предвид и запазването на местната история, климат, екология и строителна практика“ (Charter of the New Urbanism, CNU 2001)³. В градовете – тази мултикултурна мозайка и палитра от социални слоеве, се пораждат и развиват взаимоотношения в „междугрупово пространство, проникнато от различни ценности, нуждаещо се от мрежи за социална подкрепа, които позволяват на градските хора да оцелеят, приобщени в общи и семейни мрежи“ (Gonçalves, 2007: 6).

За постигането на желаното социално сближаване и приемливи условия на живот и труд е необходимо градовете да предлагат разнообразни подходи, насочващи и позволяващи на възрастните да учат непрекъснато през целия си живот. „Въпреки че има отношение към всички цели за устойчиво развитие (SGD) на Програмата за устойчиво развитие до 2030 г. на ООН, **ученето през целия живот** е ключов принцип на SDG 4, който призовава държавите да „осигурят приобщаващо и справедливо качествено образование и да насърчават възможностите за учене през целия живот за всички“⁴. Градовете могат да играят значителна роля в постигането на тези цели чрез насърчаване на приобщаващи политики и практики за учене през целия живот за всички.

Концепцията за ученето през целия живот се развива бавно до последното десетилетие на 20 в., когато се превръща във важен политически двигател за образование и обучение, особено след втория убедителен доклад на UNESCO – 1996, който изцяло е насочен към „ученето през целия живот“ и в който са формулирани четирите стълба на ученето: **да знаеш, да правиш, да бъдеш и да живееш заедно**. „Тези четири стълба разясняват идеята, че процесът на образование протича в съответствие с ежедневните нужди на човека; не единствено и само в рамките на завършеното образование, което води до получаване на диплома и което често създава проблеми под формата на несъответствия между дипломи и области на работа, които да са в съответствие с

³ <https://www.cnu.org/who-we-are/charter-new-urbanism> (10.01.2023).

⁴ Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development (2015) https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (14.12.2022 г.).

талантите и нуждите на самите хора“ (Saepudin, A., D. Mulyono, 2019: 2580). Историческото развитие на концепцията, преминаващо през понятия като „повтарящо се образование“, „продължаващо образование“, „основно образование за възрастни“ и „обучение през целия живот“, потвърждава тази идея и като цяло признава, че ученето не е ограничено до детството или класната стая, а се провежда през целия живот и в различни на ситуации“ (Carlsen, A., 2013: 311).

По своята същност ученето през целия живот е всеобхватно и холистично и „означава разширяване на образованието във формалното училищно обучение до обучение/учене във всички форми (формално, неформално и самостоятелно) (UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021). Традиционно има две доминиращи теми, свързани с ученето през целия живот. Първата с фокус върху въпроса за социалната справедливост и социалното включване. Втората – от икономическа гледна точка съществуват аргументи, „че конкуренцията на глобалния пазар е несъвършена, тъй като се откриват дефицити на умения, което налага ролята на ученето през целия живот да е в посока по-добра квалификация на хората за пазара на труда“ (пак там).

Днес трудно би се открила държава, която поне формално да не провежда политика за учене през целия живот и да не декларира правото на своите граждани да се обучават от ранно детство до дълбока старост. По-рядко срещани са страните, които имат всеобхватна национална политика за учене през целия живот и още по-рядко, законодателство за учене през целия живот. „През последното десетилетие ученето през целия живот придобива глобален резонанс, особено след поставянето му като основен компонент на цел за устойчиво развитие 4“ (пак там). Насоката: универсалният стремеж на всички страни да е в посока справедлив достъп до обучение на всички нива през целия живот, значително контрастира с предходните цели на хилядолетието за развитие на ООН и програмата за образование за всички (EFA) (UNESCO, 2000 и 2002 г.), които се фокусират основно върху достъпа до начално образование, завършване на основно образование и ясна дефиниция на резултатите от обучението, засягащи главно развитието на човешкия капитал. **Тук не бива да се противопоставят формалното и неформалното образование, образованието на деца и образованието на възрастни, а да се създадат условия за взаимна подкрепа и проходимост.**

Терминът „учене през целия живот“ се споменава и в Меморандума на Европейската комисия (ЕК) за учене през целия живот, в който е упоменато, че концепцията насочва вниманието към разпространението на обучението, което може да се осъществи в целия диапазон от живота, във всеки един етап от живота на човека. Измерението „целият живот“ поставя във фокуса на вниманието взаимното допълване на формалното образование, неформалното обучение и самостоятелното учене. През 21 в. ученето през целия живот не

се ограничава до официалното обучение, не се осъществява само в класната стая, а се провежда в различни среди и различни условия. Полезното и приятно учене може и се случва: в семейството; в общността, в ежедневиия трудов живот, „на детската площадка; спортни терени; чрез масмедии, игра, разговор, дебат, четене, писане, преподаване, решаване на проблеми, социално участие, социални услуги, пътуване, използване на ИКТ и т.н. (UIL, 2011: 45).

Докато в началото ученето през целия живот се свързва тясно с образованието за възрастни и със загриженост за социалната му цел, както казва Osborne (Osborne, M., 2003), в по-късните превъплъщения то „губи всяко тясно определение относно възраст, цел или местоположение“ (пак там). Ученето през целия живот може би най-лесно се възприема като пътеки на обучение/учене, а не като изолирано събитие. Всеки отделен обучаем трябва да може да следва индивидуален маршрут, по който неговото обучение води до развиване на неговите интереси и потребности, до неговия прогрес. Прогресът може да бъде от едно ниво към друго по-високо ниво, ако се развиват умения или на ниво концептуалното им разширяване – от една област на обучение в друга. Но има две базови изисквания, за да се осъществи това личностно развитие: индивидът да разпознае средата на учене като желана учебна територия и второ: трябва да прояви осъзнато желание да напредва, да се развива. Това би му помогнало да постигне професионално и кариерно израстване, удовлетвореност от труда си, а следователно да повиши конкурентоспособността си, както и икономическия растеж на общността, в която работи.

Както отбелязва Regmi (Regmi, K. D., 2015: 135), ЕК разглежда ученето през целия живот като най-важната стратегия за ускоряване на икономическия растеж, създаване на нови работни места и превръщане на икономиката в най-конкурентоспособната, основана на световното знание. Regmi споделя, че целта на ученето през целия живот надхвърля тази визия и се ориентира към хуманистична перспектива с цел създаване на по-добър свят чрез облекчаване на социалните неравенства и несправедливости. Целта на ЕК не трябва просто да насърчи международната конкурентоспособност чрез „произвеждане на квалифицирана и компетентна работна сила, а по-скоро да засили сътрудничеството и координацията между членовете на една общност. Акцентът да е върху колективизма пред индивидуализма“ (пак там: 142). По този начин ученето през целия живот ще се фокусира върху идентифицирането и развитието на възможности за учене в различни контексти, заедно с насърчаването на неучастващите (нежелаещите, немотивираните – доп. мое Й.Н.) да се ангажират с такива възможности (Rogers, A., 2006: 126).

Връзката между ученето през целия живот и мотивацията/включването в образованието е отдавнашна и през 20 в. е формулирана от Hutchins⁵ чрез концепцията за учещо се общество, необходимостта от която, според него, се

⁵ Hutchins, R. M. 1970. The learning society. Harmondsworth, Penguin.

свежда до неадекватността на официалната система да отговори на изискванията на динамичните промени. Той призовава за непрекъснато и приобщаващо образование и е един от първите, които подчертават ролята на града в насърчаването на това, цитирайки постиженията на древна Атина, където образованието не е отделна дейност, провеждана в определени часове, на определени места, в определен период от живота. То е целта на общественото развитие – Градът възпитава човека. Атинянинът е бил възпитаван от културата, от „Пайдея“ (UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021).

Може да се счита, че **концепцията за учещ се град/регион** води началото си от инициатива на OECD (Организация за икономическо сътрудничество и развитие) през 1973 г. за създаване на образователен град с цел приоритизиране на образованието при разработването на стратегии. Седем града са поканени да участват в пилотния проект на тази програма: Аделаида, Едмънтън, Единбург, Гьотеборг, Какегава, Питсбърг и Виена. Целта е образованието да се постави на преден план в техните стратегии и политики за подобряване на икономическото представяне. След това много други градове по света започват да прилагат стратегии и практики, които насърчават устойчивото икономическо развитие и стремежа към по-добър живот за своите граждани. Все повече и повече общини по света се определят като „обучаващи се градове“, „учещи се градове“ или „учещи села“.

От 1980 г. изразът „обучаващ се град“ се среща все по-често, с фина промяна от „обучаване“ към „учене“ – учещ се град, отразяващ идеята, че и индивидите, и организациите проектират собствените си пътища, вместо да бъдат просто обекти на институционална намеса/обучение“ (пак там). Тези общности (учещи градове и региони) се развиват бързо след 1996 г., европейската година за учене през целия живот, когато OECD и UNESCO публикуват двата доклада за ученето през целия живот. И двата документа подчертават множеството контексти на ученето и здраво обвързват концепцията с разрешаването на икономическите, социалните, културните и екологичните предизвикателства, стоящи пред съответните градове. Това води до поставянето на ученето през целия живот в основата на концепцията за учещия се град. Една от дефинициите на **учещ град** гласи, че той „надхвърля законовото си задължение да предоставя образование и обучение ... и вместо това **създава жизнена, активна, културно осъзната и икономически силна човешка среда чрез предоставяне, обосноваване и активно насърчаване на възможностите за учене и сътрудничеството, за да се повиши потенциалът на всички негови граждани**“ (Commission of the European Union, 2003.). Учещите се градове се фокусират и върху насърчаването на „гражданските, икономическите, обществените, доброволческите и образователните сектори да участват в подобряване на социалните, икономическите и екологичните условия“ (Faris, 2007 по: UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021). Тъй като ученето през

целия живот се превръща в приоритет и нова реалност за все повече хора, ролята на учещия град също придобива по-голямо значение.

Основните измерения на ученето през целия живот и учещите градове се хармонизират концептуално с включването чрез достъп и участие на всички учащи, чрез създаването на условия и среда за удовлетворяването на потребностите и развиване на интересите им.

Съществува консенсус относно идеята, че хората, а не местата учат и че ученето се случва в контекст и култура, в социалните взаимодействия, тъй като е социално конструирано (Lave and Wenger 1991; Nishiguchi 2001; Nonaka and Nishiguchi 2001; Krogh 1998; Wenger 1998 по: Gonçalves, M. J. 2007). „Следователно всички общности учат. Особено когато споделят едни и същи цели, техните членове се ангажират с дейности за постигането им, търсят информация и се стремят към усвояване на знания“ (Gonçalves, 2007: 85).

Учещият се град е ядро на човешкото развитие, той насърчава: ученето през целия живот; индивидуалната автономия и социалното сближаване; икономическия и културен растеж и е изграден около **трите теми**:

- (1) зелено, здравословно учене;
- (2) достоен труд и предприемачество;
- (3) включване и справедливост (UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021).

По-конкретно, **учещ град е този, който**:

- ефективно мобилизира ресурси във всеки сектор за насърчаване на приобщаващото обучение, от основното до висшето образование;

- съживява ученето в семействата и общностите;
- улеснява ученето за и на работното място;
- разширява използването на съвременни технологии за обучение;
- повишава качеството и високите постижения в обучението;
- насърчава култура на учене през целия живот.

По този начин учещият град подкрепя индивидуалното овластяване и социалното включване, икономическото развитие и културния просперитет, както и устойчивото развитие на общността⁶. „Водени от принципа на приобщаването, учещите се градове развиват политики и практики, които насърчават устойчивото развитие, по-специално чрез програми за учене през целия живот, които насърчават равенството, сближаването и мира. Когато местните власти дават възможност на общностите и социалните участници да се включат в прилагането на стратегии и програми за учене през целия живот, те подпомагат постигането на целите за устойчиво развитие“ (SDG).

Рамката на UIL (2013) предоставя ясни насоки относно трите основни условия за развитие на учещ се град: (1) силна политическа воля и ангажираност; (2) управление и участие на всички заинтересовани страни; и (3) мо-

⁶ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>

билизиране и използване на ресурси. Третото условие взема предвид регулаторните и политическите рамки (т.е. законодателство, регулация, политики, управление и финансиране) и структурното и функционално разнообразие на системите за формално образование, неформално обучение и самостоятелно учене. Холистичният подход към концепцията за учещите се градове изисква към изброеното да се добави отчитането на взаимосвързаността на факторите на околната среда, както и влиянието на културата, здравето и благосъстоянието на индивида и общността върху нагласите за учене.

„Ключови аспекти на подходите към ученето в учещия се град са:

(1) гъвкавост на предлаганото обучение по отношение на местоположението (например в рамките на официални институции, работни места, общности и виртуални пространства);

(2) режим (на пълен работен ден, на непълно работно време, смесен);

(3) средства за акредитация;

(4) степента, до която обучаемите са активни съконструктори на своите учебни програми въз основа на собствените си изисквания и самоидентифицирани нужди“ (UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021).

Когато се обмисля прилагането на инициативи за обучаващи се градове, трябва да се признаят различните обстоятелства във всеки град. В рамките на градовете може да има големи различия между кварталите. Ето защо, за да осигури ефективни възможности за учене, „всяка страна ще трябва да разработи своя уникална стратегия, предвид значителните различия, които съществуват в политическия, икономическия, социалния и образователния контекст“ (Bengtsson, J., 2013: 346). В този смисъл „учещият се град или регион признава и разбира ключовата роля на ученето в личностното развитие като основа за просперитет, социална стабилност и лична реализация и мобилизира всичките си човешки, физически и финансови ресурси, творчески и емпатийно, за да развие пълноценно човешкия потенциал на всички свои граждани“ (Longworth, N., 2003: 4).

Градовете носят своите културни, икономически и социални различия, но има общи етапи, през които трябва да преминат, за да се изградят като учещи се градове⁷:

- Планиране – изграждане на добър екип, ясна визия и солидни основи при отчитане целите, предизвикателствата и приоритетите на града; разпределяне на отговорностите; финансово осигуряване. Изграждане на план за действие.

- Включване на всички заинтересовани страни, на хора с различни интереси, експертизи и идеи от всички сфери на живота. Установяване на партньорства във и извън града.

⁷ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/build-learning-city>

- Празнуване на ученето – организиране на събития/фестивали, които привличат вниманието на общността и вдъхновяват хората да участват в учебни дейности, мотивират ги да се развиват и усъвършенстват. Привличат хора, които не са предполагали, че имат желание да повишат своите знания и умения в съответните области, да постигнат личните си цели и да си поставят по-високи такива, да се превърнат в активни учаци.

- Мониторинг на процеса и оценка на напредъка и на тази основа да се коригират планът и събитията.

- Мобилизиране на ресурсите – финансови, човешки, материални, учебни. Какви ресурси са налични и какви е необходимо да се осигурят.

- Подобряване възможностите за достъп. Образованието и ученето да са достъпни до всички – идентифициране и адресиране на нуждите на жителите на града от обучение; качествени учебни програми; достъп на уязвимите групи и др. Място, където общността е обединена и никой не е изоставен.

Как учещите градове подкрепят справедливостта и приобщаването?

За да подкрепят равнопоставеността и приобщаването, учещите се градове например:

- ✓ „насърчават възможностите за образование и учене за всички, по-специално за уязвимите групи, които не се обучават във формалното училище, като им се даде възможност да придобият базова и/или функционална грамотност и други основни/професионални умения и да участват в продължаващо образование;

- ✓ предлагат онлайн курсове за обучение, които позволяват на хората да посещават безплатни лекции по редица теми, свързани с тяхната местна общност или интереси;

- ✓ създават колежи за мигранти, които дават възможност на работниците мигранти да получат професионална квалификация, като по този начин им помагат да се интегрират в обществото;

- ✓ насърчават инициативи за учене между поколенията, насърчават децата и лицата, които се грижат за тях, да учат заедно;

- ✓ предоставят кариерно ориентиране, особено за жените, за да ги насърчат да се стремят към по-висока квалификация, която ще им позволи да заемат ръководни позиции;

- ✓ създават мобилни библиотеки, предоставящи възможности за четене за всички, особено за хора с увреждания, по-възрастни хора и деца в предучилищна възраст;

- ✓ използват културни центрове, които служат като места за обучение, като по този начин обединяват културата, изкуството и обучението и хостват проекти, управлявани съвместно от местни образователни и културни институции, като средство за предоставяне на достъп на хората до празнуване на тяхната културна идентичност и насърчаване на межкултурна толерантност;

✓ създават схеми, които мобилизират обучени доброволци да окуражават жителите, изложени на риск от изолация (например възрастни хора, хора с увреждания), да участват в културни дейности, семинари, физически дейности и т.н.;

✓ Създават „мрежи за гражданско участие“, които насърчават гражданите да участват в процесите на вземане на решения в града, подкрепени от използването на социални медии и модерни технологии“⁸.

Важен е въпросът не само как, но и в каква степен учещите се градове осигуряват подкрепа и справедливост, доколко постигат поставените цели и желаните резултати. Въпреки важноста на въпроса на такива проучвания и детайлния им анализ се отделя малко внимание. „По препоръка на UNESCO и ЕК е направен преглед на инструментите, които са специално разработени, за да надхвърлят простия анализ на нивата на участие и да се достигне до разработване на индикатори за оценка на приноса на различни заинтересовани страни за развитието на учещите се градове, по-нюансирани данни за ключовите характеристики на обучаващите се градове и постиганите от тях резултати“ (UIL, 2013). И още: необходимо е да се помисли как след анализа на надеждно получените данни, те могат да бъдат използвани за създаване на по-ефективни градски политики, подобряващи живота на общността.

J. Tibbitt разглежда множество налични инструменти, които се стремят да сравнят относителното представяне на градовете в редица области. Той категоризира основните типове инструменти за измерване и твърди, че те могат да се използват на различни етапи от осъществяване на процеса на наблюдение и оценяване:

„1. Индекси и класации, базирани на вторичен анализ на съществуващи данни – обикновено се използват за изграждане на някаква представа за текущото представяне и сравнение с други градове.

2. Събиране на нови данни и проучвания – най-често се използват за изследване на настоящите резултати или установяване на получените нови знания и особеностите на градовете и населението.

3. Подходи за оценка – обикновено използвани за установяване на ефикасността на настоящи или нови инициативи.

4. Качествени инструменти за сравнителен анализ и одит – по правило се използват за оценка на силните и слабите страни на процесите, протичащи в учещия се град в настоящия момент“ (Tibbitt, J. 2018: 2).

Европа има дългогодишен опит в използване на качествени показатели за развитие на обучаващ се/учещ се регион/град. Голяма част са формулирани от британския педагог Norman Longworth, който счита, че има много повече за измерване в процеса на учене от нивата на участие и традиционните резултати, измервани от официалната система. Longworth идентифицира и разработ-

⁸ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>

ва показатели за измерване на представянето на общините и техния напредък с помощта на „инструмент за одит на учещи се градове“, за да оцени ефективността на конкретните заинтересовани страни (Longworth and Osborne, 2010: 372). Оттогава този инструмент се използва във Франция, Норвегия, Ирландия, Италия и Обединеното кралство.

„Съществуват допълнителни инструменти за измерване на въздействието на инициативите на учещия се град, най-използваният от които е инструментът за колективна оценка на въздействието, използван при мониторинг и оценка от град Мелтън, Австралия. Този инструмент се фокусира върху силата на партньорствата и нивото, до което са постигнати измерими цели (Wheeler and Wong, 2015). Друг инструмент, My City of Migration Diagnostic (MyCOM), използван от мрежата Cities of Migration, позволява на градовете да оценят качеството на включване в своите общности (Cities of Migration, 2021 г.)“ (по UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021).

Градският център за изследвания в университета в Глазгоу прави опит да идентифицира какво е „социално приобщаващ учещ се град“ чрез систематично операционализиране на основните характеристики. Елементите на въпросника са изведени от набор от предварително съществуващи, добре валидирани инструменти, улесняващи систематичното операционализиране на ключовите характеристики, които могат да бъдат получени чрез методи на проучване (пак там: 64).

Съществува и основа за оценка на различни мерки за напредък спрямо модела на основните характеристики на UNESCO за обучаващи се градове и в някои случаи се използват тези инструменти за измерване. Процесът, обаче, далеч не е систематичен. Видно е, че е необходимо да се изработят критерии и инструменти за задълбочен анализ на резултатите и напредъка на учещите се градове.

Тези инструменти би могло да се базират на прогреса и „включването“ на основните групи (изключени по пол, раса и етническа принадлежност, възраст, увреждане, статут на мигрант/бежанец, социално-икономическа класа/статус, каста, местоположение и достъп до цифрови ресурси и др.), към които е насочена концепцията на учещия се град:

• **Мигранти/бежанци** – не е желателно да се приписват етикети на всички представители на тези групи и да се предполага хомогенност на опита им в областта на образованието – ниво на грамотност, владение на езика на държавата и т.н. „Поради ограниченията на ресурсите, програмите за обучение, финансирани от правителствата за мигранти, обикновено се ограничават до езиково, културно и трудово обучение, докато по-широките образователни нужди на тази група са до голяма степен игнорирани. В учещите се градове градските образователни интервенции за мигранти могат да включват не само обучение,

но и валидиране на квалификации, поддържане на идентичност, празнуване на многообразието“ (UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021).

- **Безработни млади хора.** Необходимо е да се разграничат и вземат предвид факторите за превръщането им в такива: ниско образование, пребиваване в отдалечени райони, увреждане, имиграционен произход, трудна семейна среда и нисък доход на домакинството (Eurofound, 2012). Те могат да включват още „твърде малко места за практикуване; лоши кариерни съвети и насоки; липса на целенасочена подкрепа за заетостта на тези, които не претендират за обезщетения; липса на подходяща инфраструктура за обществен транспорт; ниски нива на умения (Crowley, L., N. Cominetti, 2014: 3–4). В много части на света младежката безработица е в центъра на инициативите за учене през целия живот.

- **Агресивни млади хора** – един от основните императиви е справянето с предизвикателствата на уязвимите млади хора. За да се справи с бедността, безработицата и насилието, градът трябва да реализира проект, в който „посланици“ да се свързват с уязвимите групи, предимно младежи, укрепвайки социалното сближаване и изграждайки мост между общностите им, да се предостави възможност за споделени действия по отношение на здравеопазването, образованието и осигуряването на безопасна среда на живот, за подобряване на качеството на живота.

- **Възрастни хора** – страните с бързо застаряващо население трябва да се съсредоточат и върху хората в третата възраст. Проблемите на социалната изолация и ясната връзка между ученето в по-късен живот и здравето и благосъстоянието са убедителни аргументи за предоставяне на услуги на възрастните хора и имат съпътстващи ползи за всички, включително потенциални спестявания в сферата на здравеопазването (по: UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021). Дейностите може да са фокусирани върху обучението/ученето, здравословния начин на живот, оползотворяване на свободното време, развлечения, взаимоотношения и др., но и върху междупоколенческите отношения. В много части на света, обаче, въпросът дали подкрепата да се съсредоточи върху по-младото или по-възрастното поколение в условията на големи икономически ограничения поставя труден политически избор.

- **Семействата** – подкрепа за подобряване на семейния микроклимат и уменията за възпитание на децата.

- **Дигитално изключените.** Технологиата има голям потенциал да помогне за насърчаване на формирането на уменията на двадесет и първи век, включително социални и емоционални умения. Тя може да персонализира ученето, да мотивира немотивираните, да обогати и усъвършенства знанията, получени в класната стая, да разшири обучението извън нея и да осигури достъп до учене на ученици, които в друг случай може да нямат достатъчно образователни възможности. Новите форми на грамотност, изкуственият интелект, развитието на интелигентни градове и автоматизирането на процесите

представяват огромно предизвикателство за създателите на образователни политики по целия свят. Развитието на ИКТ умения става основополагащо (особено през последните години и преживяната изолация по време на пандемията), защото предоставя възможност на всички граждани, включително тези в третата възраст, да се включат активно и в удобно за тях време в социалния, икономическия и културния живот, както и да изпълняват професионалните си задължения. Тези умения могат да бъдат придобити чрез традиционно обучение, но и чрез курсове, организирани в учещите се градове. Възможността за уязвимите групи да развият технологични и комуникационни умения представлява потенциал за по-добър живот – но има и обратна страна. Съществуват рискове от нови цифрови разделения по отношение на достъпа до нововъзникващи технологии и подходящо грамотно обучение, което отново насочва към необходимостта от създаване на пространства и среда в учещите се градове, които предлагат качествено обучение. За хората от третата възраст то може да е с фокус към развиване на две специфични умения: оптимално използване на търсачки за информация и извличане на ресурси и създаване и управление на уеб услуги, базирани на социални мрежи. Тези курсове могат да се реализират на основата и на обмен на знания между поколенията.

- **Социално слаби жители.** Ученето в бедни райони – постигне на много широк набор от цели, които пресичат задължителното образование. Те включват осигуряване на средства за крайно бедните семейства, подобряване качеството на основното образование, преодоляване на предизвикателствата на преподаването в тези райони и резултатите от него, на техническото и професионалното образование и обучение, подготовка на учениците в средното образование по математика и природни науки и осигуряване на ефективно прилагане на програми за развитие на уменията на безработните младежи, здравната култура и превенцията на употребата на ПАВ.

- **Хората с увреждания** – обикновено хората с увреждания са „другите“, за които се смята, че имат недостатъци и дефицити. Редица изследвания показват как градовете „увреждат“ и как градските политики ограничават възможностите на хората с увреждания да се ангажират пълноценно, включително в обучението (Prince, 2008 по: UNESCO Institute for Lifelong Learning..., 2021). Градският дизайн не обръща особено внимание на нуждите на хората с редица физически увреждания или на хора, които имат различни когнитивни увреждания. Това отправя сериозни предизвикателства в организацията на учещите се градове – осигуряване на добра мобилност и физическата инфраструктура, но и специалисти, които да работят с тази уязвима група.

- **Екологична устойчивост** – основният контекст в работата на учещите градове е да допринесат за целите за устойчиво развитие, а една от дефинитивните цели е опазването на планетата и призивът към всички градове е да съсредоточат образователните си практики около този императив.

Няма универсален модел на учещ се град, защото всеки град има свой собствен, уникален контекст (исторически, географски, икономически) и също защото ценностите и стремежите на гражданите варират в зависимост от обстоятелствата. Въпреки това градовете, разположени на различните континенти, носят общи характеристики, което показва проучването и анализът на опита и инициативите на включилите се в инициативата на Глобалната мрежа на UNESCO учещи се градове – 294 до момента⁹.

В Австралия

Приоритети на учещите се градове в Австралия са:

- обучение на немотивирани групи в неравностойно положение и оказване на подкрепа за отстраняване на дефицита на базови умения у тях за пълноценно реализиране в общността и подобряване качеството им на живот;
- укрепване на сплотеността на общността;
- подобряване на грамотността и математическите умения;
- преодоляване на трудовата незааетост сред дългосрочно безработни, възрастни хора и жени;
- подобряване живота на хората, социалното и икономическото благосъстояние на общността;
- подобряване на достъпа до обучение на коренното население, бежанците и хората с увреждания;
- формиране на умения и подготовка на жителите за динамичните и бързо променящи се индустрии;
- мотивиране на жителите на градовете за учене през целия живот;
- нарастване на младежкото участие и насърчаване на младите хора да придобият уменията и знанията, от които се нуждаят, за да задоволят потребности на пазара при сътрудничество със заинтересовани страни от различни сектори;
- обучение на млади хора, насочено към подготовка за работа в нововъзникващата високотехнологична индустрия;
- насърчаване на културата на общността, която вдъхновява перманентността на ученето на хората от всички възрасти;
- увеличаване растежа на бизнеса, капиталовите и инфраструктурните инвестиции, за да се създадат местни работни места и се изгради устойчива местна икономика.

⁹ Информация за учещите се градове е поместена на официалната страница на ЮНЕСКО <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>

В Азия

Приоритети на учещите се градове в Азия са:

- ученето като конкретен отговор на икономическите, екологичните, демографските и социалните предизвикателства на града, произтичащи от бързата урбанизация и икономическо развитие;

- „Достъпност на ученето“, „Разнообразие на ученето“ и „Устойчивост на ученето“;

- изграждане на демонстрационни бази за учене през целия живот за граждани;

- създаване на интегративна среда, ориентирана към учене през целия живот;

- създаване на цифрова мрежова платформа за учене през целия живот;

- насърчаване на всяка обучаваща се организация;

- повишаване на иновациите в ангажирането на работната сила;

- предоставяне на обучение за нови, модерни фермери;

- създаване на система за обучение на преподаватели в общността на учещия се град;

- търсене на решения за сериозните екологични щети;

- създаване на определени зони за активност в целия град, които да информират и обучават населението относно околната среда и обществената хигиена;

- фокусиране върху общественото здравно образование, образование за възрастни хора, професионално образование;

- подобряване на индивидуалните компетенции и социалното сближаване;

- възможности за учене на застаряващото население;

- огромяване на възрастни, както и системи за придобиване на висши академични степени чрез неформално образование;

- лидерството на жените в управлението на града и обществото като цяло;

- насърчаване на обществената ангажираност и повишаване на ентузиазма за учене;

- насърчаване на образованието за психично здраве сред гражданите, особено за маргинализирани групи.

В Африка

Приоритети на учещите се градове в Африка са:

- преодоляване на бедността;

- грижи и уважение към околната среда (насърчаване на изграждането на съоръжения за възобновяема енергия и др.);

- грижи за общественото здраве (за подобряване на достъпа до здравни заведения и питейна вода);

- училищни съоръжения и ресурси (за увеличаване броя на класните стаи в училищата; повторно използване на съществуващи и създаване на нови образователни материали за ученици и персонал и модернизиране на местната инфраструктура);

- развитие на общността, основано на образование и обучение за всички, без дискриминация;

- справяне с проблема с младежите, напуснали училище – задържане в училище на младежи в риск; възстановяване чрез формално или алтернативно образование; интеграция на пазара на труда;

- намаляване на неграмотността и формиране на меки умения, най-вече при жените;

- насърчаване на женското здраве и предприемачество;

- инициативи за повишаване на осведомеността по проблемите на жените, създаване на механизми за наблюдение и за идентифициране на жени и момичета в риск и създаване на центрове за морална подкрепа;

- опознаване и приемане на различни култури, езици и умения за работа с техни представители.

В Южна Америка

Приоритети на учещите се градове в Южна Америка са:

- премахване на неграмотността;

- развиване на дигиталната грамотност на възрастните;

- насърчаване на политиките за равенство между половете и участието на жените в живота на общността;

- приемане на многообразието на семействата;

- социално участие на уязвимите групи;

- ограмотяване на децата и повишаване на функционалната им грамотност;

- намаляване на насилието в училище и възпитаване културата на мира;

- здравословно хранене на младежите и възрастните;

- превръщане на градските пространства в учебна среда;

- създаване на усещане за общност и гордост от това да си неин член;

- подобряване на човешкия капитал на града чрез формално и неформално образование, самостоятелно учене;

- създаване на висококвалифицирана работна сила и насърчаване на предприемачеството;

- обединяване на инфраструктурата на града с огромните човешки ресурси с цел социално-икономическото и културното му развитие;

- участието на гражданите в неформалното образование да бъде признато, валидирано и акредитирано;

- свързването на образователната система и пазара на труда;

- активно включване на семействата в образователни, семейни, предприемачески, културни, спортни програми;
- привличане на туристи и подобряване на обслужването им;
- продължаване на разработването на иновативни програми, които са приобщаващи и насърчават равенството между половете и интегрирането на гражданите в културния живот на града;
- генериране на възможности за технологично развитие за и на работното място;
- разширяване на достъпа до интернет и нови технологии;
- развиване на образователни, социални, културни и търговски дейности;
- предоставяне на нови учебни пространства;
- насърчаване на спортните дейности в общностите;
- преодоляване на растящата пропаст между богати, високообразовани граждани, от една страна, и бедни, нискоквалифицирани граждани, от друга;
- разрешаване на проблемите, произтичащи от прекомерната експлоатация на ресурси и недостига на вода;
- курсове за гражданска защита;
- осигуряване на безопасността на движението по пътищата чрез образование;
- опазване на природата;
- развиване на предприемаческите умения сред младите хора и уязвимите групи от населението.

В Европа

Приоритети на учещите се градове в Европа са:

- намаляване на неравенствата/хората в неравностойно социално положение и подобряване на социалното включване;
- предотвратяване на преждевременното напускане на училище и насърчаване на образователния успех;
- опазване на околната среда;
- подкрепа на хората с увреждания и активното им включване в живота на общността;
- подобряване на икономическото развитие, селското стопанство, местната икономика, туризма;
- насърчаване на културния просперитет;
- насърчаване на единството на гражданите;
- стимулиране на културата на учене през целия живот;
- активно гражданство чрез диалог и споделяне на опит;
- повишаване на пригодността за заетост и новаторските умения на гражданите;

- подобряване на личното, физическото и психическото здраве на гражданите;
- подкрепа на семействата;
- създаване на жизнени и активни общности;
- формиране на предприемачески умения и инициативи за подкрепа на иновациите;
- насърчаване на използването на ИКТ и повишаване на цифровата грамотност;
- летни и извънучилищни програми, осигуряващи подкрепа за ограмотяване и базови математически умения в полза на деца и младежи в неравностойно положение;
- насърчаване на индивидуалното учене, като се предоставят адекватни възможности за формално и неформално образование, както и за учене в мрежа/общност.

„Учещ се град“ в България. Пловдив е първият и единствен град в България, приет през юли 2016 г. в международната образователна мрежа на ЮНЕСКО за учещите градове – Global Network of Learning Cities (GNLC). Приоритетите¹⁰, които си поставя, са: намаляване на децата, които нямат достъп до образование, както и да бъде сведен до минимум процентът на децата, отпадащи от училище по една или друга причина; създаването на повече контакти с водещи градове от държави с по-добри образователни системи и развиване на международни партньорства, които да подпомагат образователните институции с цел постоянно подобряване на процеса на обучение.

Видно е, че фокусът на дейностите е изцяло върху формалното образование на децата и не се забелязват идеи за социалното включване на възрастните или за подкрепа на тяхното развитие. От разговорите на автора с представителя на общината, отговарящ за реализиране на проекта, могат да бъдат направени следните изводи:

- Работи се приоритетно с ученици в риск.
- Осъществена е среща с представители на учещите се градове в Япония и са обменени идеи, за които няма информация доколко са били полезни и приложими в българските условия и каква част от тези идеи са реализирани.
- Липсва яснота какви инициативи и дейности се осъществяват във връзка с членството на град Пловдив в международната образователна мрежа на UNESCO за учещите градове – Global Network of Learning Cities (GNLC).
- Не се използват ефективно възможностите, които градът има, за прилагане на принципите и идеите, които са залегнали в основата на концепцията „Учещи се градове“.

¹⁰ <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/project/learning-cities-bulgaria-plovdiv-joins-unesco-global-network-learning>

- Не се наблюдава споделянето на дейности, идеи, приобщаващи гражданите към проекта, нито стремеж да бъдат мотивирани да участват.

Градът разполага с нужното социално-икономическо, архитектурно, културно и комуникационно пространство, за да планира и реализира богатите идеи на тази концепция. В близка връзка помежду си се намират: ПУ „П. Хилендарски“, архитектурно-историческият резерват „Старинен Пловдив“ и образци на възрожденската архитектура, изкуство и занаяти, Пловдивският театър, кукленият театър, Ротондата, Античният театър, Античният римски стадион, Градската градина, библиотеки, музеи, книжарници, кафенета, Капанът, Градската художествена галерия, базилики, тепета, банки, поща и др. Тази среда осигурява многообразие от възможности за реализиране на дейности, подкрепящи социалното приобщаване, повишаване на общата култура и грамотността, предприемаческите умения, функционалната грамотност, екологичната култура, межкултурни взаимоотношения и още редица инициативи, предполагащи повишаването на качеството на живот в общността. В осъществяването на идеите на международната образователна мрежа на UNESCO за учещите градове могат да се впишат улицата на занаятите, реализиране на работилнички/workshop с благотворителна цел или не; съвместни инициативи на книжарници и кафета – „Чета с мама/тате“, курсове по творческо писане – „Искам да бъда чут“ и др.; „Конан и Агата“; театрални постановки на самодейни състави на сцените на театъра, Римския стадион или античния форум „Одеон“; форум театри; спортни и музикални изяви; курсове по огромяване – начално и функционално, формиране на начални умения за работа с технологиите или развиване на придобити умения и много други. Активностите могат да подкрепят неформалното образование и самостоятелното учене и да реализират идеята за учене през целия живот.

Акцентите върху развитието на неформалното образование и възможностите, които то предлага за постигане на целите на международната образователна мрежа на UNESCO за учещите градове, както и задълбочената подготовка на студентите от Факултета по педагогика, специалности Педагогика и Неформално образование, свързана с обучението на възрастни, особеностите на андрагогическия процес и методическите изисквания за обучение на възрастни, насочват към **разработването на проекти – „Учещ се град в България“**.

Проектите (26) са изработени в семинарните занятия от студентите, изучаващи учебната дисциплина „Андрагогия“ в специалностите Педагогика и Неформално образование във ФП на СУ „Св. Климент Охридски“, редовна и задочна форма на обучение в периода 2020–2023 година.

Работата по проекта преминава през следните етапи:

- Проучване на документи, свързани със създаването на идеята за учещите се градове, за принципите на изграждането им; целите, задачите, елементи-

те и организацията на концепцията на учещия се град; критериите за неговия прогрес и др.

- Запознаване с видеа (ресурс на UNESCO), разкриващи как на практика се изгражда един такъв град, къде да се поставят акцентите и какви са целите, които ще се постигнат при неговото правилно реализиране и развитие.

- Проучване и анализ на опита и перспективите за развитие на съществуващите учещи градове, с фокус върху тези, спечелили наградата на UNESCO за учещи градове.

- Запознаване с иновативни концепции за интегрирани градски образователни мрежи на територията на Голяма София, реализиран през 2019 г. от екип на Междуниверситетския институт за мениджмънт на образованието – „Интераула“¹¹.

- Създаване на мозъчни карти, чрез които да се открият проблемните области (според студентите), върху които да се фокусират дейностите и инициативите на учещите се градове в България.

- Подготвен е въпросник, за да се стимулира дискусия и да се генерира списък с дейности и събития, които да ангажират и мотивират местните жители и да ги приобщат към целите на учещите се градове.

- Формиране на екипи.

- Създаване и представяне на проектите.

- Рефлексия и саморефлексия.

- Формулиране на препоръки за усъвършенстване на представените идеи.

След внимателно запознаване с документите и видеата и обсъждане на особеностите на българското общество и динамиката на развитие на процесите в него, студентите категорично подкрепят необходимостта от вписването на идеята в българските условия. Необходима е, обаче, ясна визия и солидна основа, отчитане на културните и исторически особености на нашия народ, особеностите на пазара на труда в България, управленската култура на местните власти.

Насочват се към следните **приоритети**, които трябва да си поставят учещите се градове в България:

- ✓ да се подобрят условията на живот на жителите на града чрез разширяване на достъпа до дейностите, които ще се осъществяват в учещия се град. Дейностите да се изпълняват на етапи: анализ на нуждите, интегриране на участниците в програми, действия на общността в сътрудничество с градските отдели и редовна оценка на прогреса. Гарантиране на правата, но и на задълженията на всички участници в проекта;

- ✓ изграждането на общност в местните квартали;

¹¹ Николаева, С. (2020) „Инкубатор на интегрирани градски образователни мрежи“. За предизвикателствата и поуки на едно практическо изследване. – *Стратегии на образователната и научната политика*, 6/28, 555–571.

✓ социално включване – възможност за образование и насищане на свободното време с интересни и развлекателни занимания на хората с увреждания, но и условия за рехабилитация. Изграждане на достъпни за тях среда и пространства. Предоставяне на възможност не само да са участници, но и да ръководят някои от дейностите и събитията;

✓ подкрепа за приобщаване на уязвими групи, в т.ч. мигранти/бежанци и изграждане на устойчива култура на учене у обикновените хора от всички възрастови групи и етноси. Преодоляване на неравенствата и изолацията и намаляване на семействата в неравностойно положение;

✓ грижите за децата и младежите – повишаване на грамотността им, мотивиране за здравословен начин на живот, намаляване на агресията, приобщаване към целите на общностите, в които живеят, активно включване в спортни и културни занимания, превенция на употребата на ПАВ;

✓ устойчивост на ученето: Изграждане на екосистема за учене през целия живот и възможността да се учим един от друг по всяко време;

✓ здравословен начин на живот на възрастните хора – хранене, спорт, психично здраве и др. Насърчаване на възрастните хора да водят активен живот и да поддържат своята пригодност за заетост и кариерно развитие;

✓ формиране на умения или усъвършенстване на придобити такива от възрастните за социална адаптация, професионална реализация и конкурентоспособност;

✓ грижи за опазване и обогатяване на природната среда;

✓ приобщаване към културния живот на града;

✓ развитие на предприемаческите умения, но и на уменията за правилно разпределяне на семейния бюджет;

✓ формиране и развитие на умения за разгръщане на земеделска дейност и туризъм;

✓ развитие на дигитални умения, умения за работа с новите технологии на производство;

✓ съвместно обучение на родители и деца за подобряване на взаимоотношенията им и осъществяване на позитивно възпитание на децата, насочващо ги да приемат и уважават другия;

✓ съществуващите помещения/сгради, някои от които скъпоструващи, да се използват в подкрепа на целите на учещите се градове, както и подобряване на инфраструктурата за по-бързо достигане тях;

✓ развитие на доброволчеството;

✓ осъществяване на междупоколенчески връзки. „Независимо че в концепцията за учещите се градове иманентно присъстват целите и условията за развитие на образованието на възрастни, в учещия се град ученето събира заедно деца и възрастни, поставяйки ги в позицията на творци и откриватели, но заедно, в съвместната им дейност“ (Божилова, В., 2015: 187).

Като дейности студентите посочват – курсове: по начална грамотност, за откриване на силните страни на личността и тяхното развитие, по предприемачество, по формиране на социална и емоционална грамотност, по рисуване/занаяти/творческо писане/плетене и др.; изграждане на зелени пространства, градини; кинообразование, театрални постановки; фестивали на...; учене чрез гледане и правене; спортни мероприятия; дискуссионни форуми; четене на книги и обсъждането им; уъркшопове и тренинги за изграждане на стратегии за учене през целия живот; екофоруми; професионални курсове; опознаване езика на историята, изучаване на историята на града; решаване на проблемите с агресията, психическия дисбаланс/дискомфорт и разрешаването на конфликти чрез различни методи и техники; уеб семинари; празници на общността и различните култури и др.

Рамката на учещия град е възможност, според студентите, за свързване на ключови институции на града като университети, училища, театри, кина, банки, кафенета, библиотеки, читалища, работилници за изкуства, лаборатории и др. за осъществяване на текущи инициативи със стратегическа насока. Така при съчетаването на формалното и неформалното образование ще се постигне желаният резултат – повишаване качеството на живот на хората и превръщането им в общност. Променената среда на учене може да повлияе благотворно върху мотивацията за учене, върху концентрацията и стремежът за себеизява.

Създаването на учещ се град и добрата организация на живот в него, според студентите, могат да помогнат и в решаването на някои особено значими проблеми на съвремието като:

- Организация на свободното време и преодоляване на зависимостта от технологиите както при децата, така и при възрастните. Предвид необходимостта им да сменят бързо дейностите и игрите, учещият се град им предоставя различни инициативи в едно пространство и с осигурена възможност за участие в тях. Това участие би им помогнало да се запознаят с идеи за насичане на свободното си време със занимания, различни от „живот в екрана“.

- Подобряване на микроклимата в общността и завръщането към „срещите на мегдана“. Българите имат традиции за добра комуникация в общност, но в последните години, според студентите, се наблюдава разделение, липса на съпричастност и емпатийност, отчуждение в ежедневието.

- Обучението на родители и прародители за изпълнение на функциите им, за подобряване на педагогическата им култура и за установяване на добри взаимоотношения както помежду им, така и между тях и децата.

Студентите аргументирано защитават идеята, че „за да свършат работата, участващите хора пренебрегват разделенията по ранг и роли, за да изградят една група около споделената си задача, с припокриващи се знания, относително размити граници и обща работна идентичност ... [и] независимо дали

задачата е с висока или ниска степен на трудност, практиката е ефективен учител, а общността на практиката е идеална учебна среда (Brown, Duguid, 2000: 127). „Участието в курсове с практическа приложимост, създава благоприятни условия за развитие на креативните способности, гъвкавостта, оптимизират и развиват уменията на участниците и провокират творческо им мислене. Тези опорни точки са важни за цялостната реализация на личността“ (Михайлова-Недкова, Г., 2021: 236).

Друг проблем, върху който разсъждават студентите, е: Как да се информира общността за събитията и възможностите, предлагани в учещия се град? Как да бъдат привлечени нежелаетелите да се включат в дейностите? По-лесно е, според тях, да се даде отговор на въпроса за разпространение на идеята за учещия се град сред жителите – чрез доброволчество и брошури, чрез фестивали и социалните мрежи. Трудността идва при създаването на условия за приобщаване на нежелаетелите и немотивираните. Тук студентите разглеждат въпроса за организаторите/менторите/преподавателите в учещия се град и тяхното педагогическо майсторство, уменията им да „запалят“ първоначалния интерес, да направят диагностика, анализ и оценка на потребностите от обучение на възрастните, да изберат адекватни форми и методи на обучение, да разработят учебна програма, отговаряща на опита, възможностите и интересите на неучастващите до момента. Работата с възрастни, които не са склонни да учат, може да се превърне в трудна битка, тъй като много такива възрастни намират за непосилно да придобият едно или друго основно умение и носят психологическата бариера и страха си от неуспехите, породен в училище. Това може да се превърне в порочна спирала – с потъване на самочувствието, темпото и напредъкът в ученето ще стават все по-бавни. Следователно обучението им изисква не само професионални умения, но и търпение и разбиране, непрекъсната подкрепа и стимулиране.

Друг проблем, според студентите, се явява оценяването на напредъка и изработването на критерии за прогреса, което се оказва трудна задача. Повечето екипи предлагат като решение – използването на инструментариума на университета в Глазгоу и при осъществяване на дейностите, да се формулират актуални, автентични критерии, съобразени с настоящите дейности и очаквани резултати за конкретния град.

Не се наблюдават съществени различия в проектите съобразно различните специалности и по години, но интересен момент представляват различията в проектите преди и след пандемията. Това е доказателство в подкрепа на изискването: идеята да е гъвкава, да отразява процесите, протичащи в обществото и да помага на хората да се адаптират в новите условия. Проектите на студентите преди и по време на пандемията се обединяват около създаването на общо пространство в целия град, в което да бъдат съсредоточени различни институции, паркове, места за културни прояви, за развитие на приложни

умения, детски центрове, музеи и др.; превръщането на обществени пространства в тематични и максималното използване на възможностите на средата не само за обучение, обогатяване на знанията и уменията, но и развиване на интересите, споделяне на опит, взаимно обучение и др. Студентите насочват своето внимание и към инфраструктурата: достъпна среда за хората с увреждания и комуникативност на самите учещи се градове. В част от проектите се говори за зелена енергия и велоалеи в пространството на учещия се град.

В проектите след „връщането в нормалността“ се откриват разделения по квартали и общности. Тази идея е обяснима, предвид социалната изолация по време на пандемията и необходимостта да се възстановят първо „връзките“ в по-малки общности и след това отново да се премине към по-глобални проекти. Но от друга страна е белег за нарасналото разделение между богати/привилегировани и бедни/в неравностойно положение хора и квартали. В два от проектите са оформени по два учещи се града – един за квартали на социално слаби семейства и друг за семейства с висок социално-икономически статус. Аргументът е, че различията в интересите, образованието и начина им на живот по-скоро биха създали напрегната обстановка, в която ученето не би било ефективно.

Добавена стойност на работата по проектите е дискусията на тема „Мястото и ролята на завършилите специалност Неформално образование в осъществяване на идеята за учещите се градове в България“. Предвид цялостната и задълбочена подготовка на студентите за организиране и провеждане на курсове за възрастни в неформална среда; планиране, реализиране и управление на различни инициативи и проекти; професионално консултиране, а същевременно ограниченията на полето за реализация след завършване на обучението им, създаването на повече учещи градове в страната може да се окаже едно от решенията на този проблем. Самите студенти виждат възможности за своята изява във всички етапи на реализация на идеята за учещи се градове: от координация на институциите, през организация на средата, подбор на професионалисти, планиране и осъществяване на инициативи, до мониторинг и разпространение на резултатите. Това, според тях, ще са идея и среда, в която максимално могат да приложат получените знания и умения при удовлетворението, че са полезни за общността и помагат на хората да се впишат в динамичните промени в обществото, да се чувстват пълноценни и приобщени.

На основата на анализа на теоретичните постановки и проектите могат се формулират следните въпроси и препоръки:

- Как да насърчим създаването на повече учещи се градове в България?
- Как да се изгради култура на учене през целия живот?
- Как да мотивираме жителите на един град да участват в дейностите и инициативите на учещите се градове?

- Кой да координира връзката между институциите и местната власт? Как да се ангажират местните власти, съответните заинтересовани страни?

- Как ще се финансират дейностите и събитията?

Отговорите на тези въпроси се крият в това да се проучи опитът на добре функциониращи учещи се градове, да се създаде система от учещи се градове, които да изградят активни партньорски връзки помежду си и в глобалната мрежа, да се споделят добри практики и да се внедрят тези, доказали своята ефективност; да се подходи критично и обективно в анализа на реализирането на проекта „Учещ се град“ и да се предложат ефективни решения за усъвършенстването му. Да се осъзнае фактът, че учещите се градове не са заместители на формалното/институционализирано образование, а по-скоро алтернатива, която да се развива в симбиоза и синергия с него.

В заключение може да се каже, че е добре да се работи в посока създаване чувство за общност и отговорност към членове на тази общност, към хората като цяло; създаване на среда, условия и ресурси за учене през целия живот; създаване на работещ инструментариум за оценка на прогреса на учещия се град. Основното предизвикателство е да се разработят модели, които отразяват интересите и потребностите на гражданите, и да се създадат механизми, които улавят тези изисквания. По този начин гражданите могат да бъдат овластени да се включат в местни граждански инициативи като агенти на промяната и съконструктори на знания.

ЛИТЕРАТУРА

- Божилова, В. (2017) Обучение на възрастни. Концепции, методически насоки, практически решения. София. [Bojilova, V. (2017) Obuchenie na vazrastni. Sofia.]
- Божилова, В. (2015) Образованието на възрастни и учещите се градове. София. [Obrazovaniето na vazrastni i ucheshhtite se gradove. Sofia.]
- Гюрова, В. (2011) Андрагогията в шест въпроса. София [Gyrova, V. (2011) Andragogiata v shest vaprosa. Sofia.]
- Михайлова-Недкова, Г. (2021) Съвременни форми на обучение и развитие в креативност със студенти – педагози в дигитална среда. Плевен [Mihailova-Nedkova, G. (2021) Savremenni formi na obuchenie i razvitie v kreativnost sas studentite – pedagozi v digitalna sreda. Pleven.]
- Bengtsson, J. (2013) National strategies for implementing lifelong learning – The gap between policy and reality: An international perspective. *International Review of Education*, 59 (3), p. 343–353.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (2000) *The social life of information*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Carlsen, A. (2013) The future of lifelong learning. *International Review of Education*, 59 (3), p. 311–318.

- Commission of the European Union (2003) R3L programme <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0068:FIN:EN:PDF> (14.01.2023 r.)
- Crowley, L., N. Cominetti (2014) The geography of youth unemployment: A route map for change. Lancaster, The Work Foundation.
- DfEE (1998) Learning Towns, Learning Cities – The Toolkit – Practice, Progress and Value. Sudbury: DfEE: <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/> (12.02.2023).
- Faris, R. (2007) Learning Communities: Webs of Life, Literacy and Learning, Halifax, Symposium on Learning Communities.
- Gonçalves, M. J. (2007) Portuguese Entrepreneurial Women: fostering learning communities, Lifelong Learning in Europe, Volume XXII, issue 2, p. 82–89.
- Granito, V. J., M.E. Santana (2016) Psychology of Learning Spaces: Impact on Teaching and Learning, Journal of Learning Spaces, Volume 5, Number 1.
- Kearns, P., R. McDonald, P. Candy, S. Knights, & G. Papadopoulos (1999) VET in the learning age: The challenge of lifelong learning for all, Vol. 2: Overview of international trends, and case studies). Canberra: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Longworth, Norman (2003) Lifelong Learning in Action: transforming education in the 21st century, London: Kogan Page.
- Longworth, N. and Osborne, M. (2010) Six ages towards a learning region: A retrospective. European Journal of Education, 45 (3), p. 368–401.
- NIACE (1997) The learning divide: a study of participation in adult learning in the United Kingdom, NIACE.
- Osborne, M. (2003) University continuing education – International understandings. In: M. Osborne and E. Thomas. eds. Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe. Leicester, NIACE.
- Regmi, K. D. (2015) Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. International Review of Education, p. 135–145.
- Rogers, A. (2006) Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformation. International Journal of Lifelong Education, 25 (2), p. 125–137.
- Saepudin, A., D. Mulyono (2019) COMMUNITY EDUCATION IN COMMUNITY DEVELOPMENT B: Jurnal Empowerment Volume 8 Nomor 1, Universitas Pendidikan Indonesia, Siliwangi, p. 2580–7692.
- Sanky, K. and Osborn, M. (2006) „Lifelong Learning region where other learning doesn't reach“, in R. Edwards et al Researching learning outside the academy. London: Routledge
- Soczka, L. (2005) Viver (Na) Cidade in Soczka. L. (Org.), Contextos Humanos e Psicologia Ambiental, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 91–131.
- Tibbitt, J. (2018) A benchmarking approach to understanding community engagement and learning cities. PASCAL Briefng Paper 17.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2021) Inclusive lifelong learning in cities: Policies and practices for vulnerable groups, Hamburg.
- UIL (2011) Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg, UIL. P. 4–46.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 116

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 116

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОЛИТИКИ НА ДЪРЖАВИТЕ ЧЛЕНКИ В ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ И ОТРАЖЕНИЕТО ИМ ВЪРХУ ПРОФЕСИОНАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИТЕ

ЕКАТЕРИНА ТОМОВА*, МАРИЯ ПЕТКОВА**

Резюме. Студията представя резултати от проведено изследване, чиято цел е установяване тенденциите в актуалните образователни политики на държавите членки на Европейския съюз и анализиране отраженията им върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители. Три са главните направления в рамките на проучването, същевременно явяващи се показатели за извършване на анализа: актуални политики и нормотворчество в професионално-педагогическата подготовка; актуални политики и нормотворчество в областта на висшето образование; актуални политики и нормотворчество в областта на задължителното образование. Изследването е базирано върху анализ на национални нормативни документи (общо 156) и информация, представена на сайта на европейската комисия в сферата на образованието за всяка страна членка на Европейския съюз.

Ключови думи: образователни политики, професионално-педагогическа подготовка, тенденции в сферата на образованието, Европейски съюз, нормотворчество в сферата на образованието

* eztomova@uni-sofia.bg

** m.petkova@fp.uni-sofia.bg

EDUCATIONAL POLICIES OF THE MEMBER STATES IN THE EUROPEAN UNION AND THEIR IMPACT ON THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS

Ekaterina Tomova, Maria Petkova

Abstract. *The article presents the results of a conducted research, the purpose of which is to establish trends in the current educational policies of the member states of the European Union and analyze their impact on the professional-pedagogical training of future teachers. There are three main directions within the framework of the study, which at the same time are indicators for carrying out the analysis: current policies and norm-making in professional-pedagogical training; current policies and norm-making in the field of higher education; current policies and legislation in the field of compulsory education. The research is based on an analysis of national regulatory documents (156 in total) and information presented on the website of the European Commission in the field of education for each member state of the European Union.*

Keywords: *educational policies, professional-pedagogical training, tendencies in the field of education, European union, norm-making in the field of education*

Въведение

Образованието е било и продължава да бъде една от най-значимите сфери за развитието и благополучието на обществото. Ефективното и качествено обучение на новите поколения предполага овладяването на ключови знания и трансверсални умения за живот, които да съдействат за успешната реализация на индивида. Съобразените с потребностите на подрастващите и на социума обучение и възпитание, от своя страна, опосредстват изграждането на качествата, ценностите и моделите на поведение, типични за конкретен социокултурен и икономически контекст. Образователната система на всяка държава търпи непрекъснати, но все пак предпазливи промени, съобразени с времето, в което се развива. Фактори, които оформят съвременния облик на училището, нерядко се движат в различни, дори противоположни посоки, а анализите по проблема понякога достигат дори го крайности, твърдейки че образователната система е неспособна да отговори на очакванията и изискванията на всички групи в обществото (например: Brint, 2017). Въпреки това характеристиките на епохата оформят сходни обществени потребности; тенденция, която процесите на глобализация в последните десетилетия засилиха. Редица сравнителни изследвания доказват нееднозначно, че образователните системи са изправени пред сходни предизвикателства и в международната образо-

телна политика се очертават аналогични тенденции в нормотворчеството независимо от културния контекст (например: Reis, Cabrera and Carriedo, 2016).

Именно поради горепосоченото качество на образованието, неговата структура и съдържание, отделните подходи, техники и методи се коментират от десетилетия – на житейско, професионално и научно равнище. Въпреки множеството дискусии по темата и въвеждането на разнообразни реформи все още се наблюдава необходимост от преосмисляне и реструктуриране на някои аспекти в системата на образованието (на национално, европейско, глобално равнище). Очертаването на критериите за качество и ефективност на образователната политика неминуемо достига до ролята на учителя и неговата професионално-педагогическа подготовка. Друго не може и да се очаква, тъй като учителите често биват определяни като „първа линия“ на училищната институция – значимостта и отговорността на тяхната дейност е осезаема за представителите на всяка социална група в обществото. Анализът на подготовката им обаче трудно може да бъде разбран без мисъл за привлекателността на професията, развитието на пазара на труда, демографските тенденции в страната, икономическата ситуация и редица други фактори (Nagy, 1998). Същевременно нарастващите глобални интереси и предизвикателства на XXI в. не позволяват процесът да бъде детерминиран само от регионални фактори – достъпът до качествено образование е една от целите на хилядолетието; човечеството е на ръба на Петата индустриална революция; нарастващите социални и международни конфликти; опасността от екологична катастрофа и т.н. Затова икономически и политически обединения като Европейския съюз, Евразийския икономически съюз и Съвета за сътрудничество в Персийския залив все по-често водят обща образователна политика, която да гарантира социално-икономическия просперитет на всички държави членки.

В рамките на Европейския съюз, част от който е България, всяка държава членка има право да води собствена образователна политика, но трябва да се съобразява и с общоевропейските директиви и насоки. Ограничената свобода оформя специфично „мезополе“ между държавната и общоевропейската политика, което се влияе от сходни социални, културни, демографски и икономически фактори. В настоящата студия издигаме тезата, че общите тенденции, които се очертаят в това поле, могат да оформят бъдещата образователна политика на Европейския съюз, тъй като те са непосредствен резултат от изискванията на социално-икономическия контекст. Целта на изследването е да анализираме потенциала на актуалните образователни политики на държавите членки в Европейския съюз да оказват влияние върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители. В този смисъл настоящото изследване е по-скоро експлораторно, отколкото прогностично и по тази причина ще формулираме изследователски въпроси, а не хипотези.

Изследователски въпроси

1. Съществуват ли сходни образователни политики между държавите членки на Европейския съюз, които не са част от общоевропейските директиви?

2. В каква степен и в каква насока актуалните образователни политики на държавите членки на ЕС могат да окажат влияние върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители?

В концептуалната рамка на изследването се представят водещите общоевропейски образователни политики. Изследването е осъществено чрез съдържателен анализ на общодържавни нормативни документи в областта на образованието във всяка държава членка на ЕС. В този смисъл изследването представлява вторичен анализ на данни.

Актуални тенденции в общоевропейската образователна политика

В продължение на десетилетия на европейско равнище се изготвят редица стратегически документи, насочени към повишаване качеството на образованието. Сътрудничеството в този аспект води до създаване на Визия за Европейско пространство за образование през 2017 г., като през 2020 г. е разработено и Съобщение относно изграждането на Европейско образователно пространство до 2025 г. (Европейска комисия, 2020), като идеята е да бъдат постигнати всички първоначално заложи в документа цели. Сред главните задачи на Европейското образователно пространство е да бъде „подобрен достъпът до качествено образование и обучение“, което би осигурило и „възможност на учащите се да се придвижват лесно между различните видове образование“, също би спомогнало „създаването на култура на учене през целия живот“.

Като значими приоритетни области, с оглед постигането на качествено и достъпно за всички образование, са определени следните: „...осъществяване на мобилността като реалност за всички: чрез изграждане на положителен опит в рамките на програмата Еразъм + и Европейския корпус за солидарност; общо признаване на дипломите за висше образование; справяне с проблема с отсъствието/отпадането от училище; по-голямо сътрудничество по разработването на учебните програми, за да се гарантира, че образователните системи предоставят на всички знания, умения и компетентности, които се считат за съществени в днешния свят; подобряване на изучаването на езици – чрез определяне на нов показател за всички млади европейци, които завършват средно образование – да имат добри познания по два езика, в допълнение към майчиния им език, до 2025 г.; насърчаване на ученето през целия живот; интегриране на иновациите и на дигиталните умения в образованието; подпомагане на учителите: чрез увеличаване на броя им, особено на участващите в

програмата Еразъм+ и в мрежата eTwinning и предлагане на политически насоки за професионалното развитие на учителите и училищните лидери; създаване на мрежа от европейски университети, така че европейските университети от световна класа да могат безпроблемно да работят заедно; инвестиране в образованието; запазване на културното наследство и насърчаване на чувството за европейска идентичност и култура“ (Европейска комисия, 2020: 1).

По-конкретно, акцент е поставен върху шест основни измерения, чието развитие би подпомогнало повишаване качеството на образованието в ЕС и които предпоставят актуалните европейски тенденции в тази сфера.

1. Качество на образованието и обучението: цели се обогатяване на основните и на трансверсалните умения; повишаване възможностите за сътрудничество и за осъществяване на мобилности; изграждане на умения през целия живот; подобряване на езиковата и многоезиковата компетентност.

2. Включване и равенство между половете: акцент е поставен върху различните начини за постигане на добри учебни резултати; подкрепа за професионалното образование и обучение; изготвяне на европейски подход към предоставянето на микрокредити за отделни курсове; обучението, съобразено с индивидуалните потребности, способности, специфики.

3. „Зелена“ и дигитална трансформация: образование, насочено към опазване на климата и природата; екологизиране на инфраструктурата; осъществяване процесите на обучение и възпитание в съзвучие с Препоръка на Съвета относно ученето за екологична устойчивост (Съвет на Европа, 2022) и с План за действие в областта на дигиталното образование (2021–2027).

4. Подкрепа за учителите и обучителите: овластяване на учителите и повишаване атрактивността на професията „учител“; осигуряване на възможности за продължаващо професионално развитие; подобряване компетентностите на учителите; осъществяване на мобилности.

5. Висше образование: увеличаване възможностите за сътрудничество между институциите за висше образование; създаване на Рамка за трансгранична политика, която позволява безпроблемно транснационално сътрудничество; автоматично признаване на квалификациите и продължителността на ученето в чужбина; по-голям акцент върху специализираните образователни програми в областта на задълбочените дигитални умения (Европейска комисия, 2020).

6. Геополитическо измерение: фокус върху засилване на европейското международно сътрудничество, включително в образованието; популяризиране на европейските интереси и ценности; изграждане на взаимни, равнопоставени и основаващи се на стандартите за етичност партньорства със страни от цял свят.

Различни дейности и инициативи за постигане на целите по така зададените приоритетни области са описани в редица стратегически документи на

Европейския съюз, сред които Резолюция на Съвета относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението с оглед на европейското пространство за образование и отвъд него (2021–2030) и План за действие в областта на дигиталното образование (2021–2027).

Стратегическата рамка е фокусирана върху „изграждането и по-нататъшното развитие на европейското пространство за образование“, като петте ключови акцента са: „подобряване на качеството, равнопоставеност, приобщаване и успех за всички в образованието и обучението; превръщане на ученето през целия живот и мобилността в реалност за всички; подобряване на компетентностите и повишаване на мотивацията в образователната професия; укрепване на европейското висше образование; подпомагане на екологичния и цифровия преход във и чрез образованието и обучението“ (Официален вестник на Европейския съюз, 2021).

Планът за действие в областта на дигиталното образование, приет през 2020 г., е базиран върху първоначалния документ, с валидност 2018–2020 г. За мисълът, заложен в Плана, е свързан с представянето на „обща визия за висококачествено, приобщаващо и достъпно цифрово образование в Европа“, като цели оказване на подкрепа на държавите членки за „адаптирането на системите за образование и обучение на към цифровата ера“ (Европейски съюз, 2020).

В рамките на документа са отграничени две основни направления с прилежащите им стратегически действия. Първото направление се отнася до насърчаване на развитието на високоефективна екосистема за цифрово образование чрез: осъществяване на градивен диалог с държавите членки в насока цифровото образование и умения; изготвяне на Препоръка на Съвета, свързана с основни фактори, опосредстващи успешното цифрово образование и обучение; разработване на Препоръка на Съвета по отношение подходите за смесено обучение; съставяне на Европейска рамка за съдържание в контекста на дигиталното образование; разписване на етични насоки за преподаватели, свързани с употребата на изкуствен интелект и данни и др. (пак там). Второто направление откроява начини за подобряване на цифровите умения и компетентности, необходими за дигиталната трансформация. Сред планираните действия са: изготвяне на насоки в областта на дигиталната грамотност за педагогическите специалисти; обновяване на Европейската рамка за цифрова компетентност; съставяне на Препоръка на Съвета относно подобряване уменията за развитие на цифрови умения в областта на образованието и обучението и др. (пак там).

Видно от гореизложеното, сред приоритетите в европейското образование, детерминиращи и актуалните тенденции в образователните политики в ЕС, са основно: приобщаването и достъпността и качеството на образованието; екологичната насоченост; дигитализацията; интернационализацията и повишаване интеркултурната и многоезиковата компетентности; осемте клю-

чови компетентности за учене през целия живот и насърчаване развитието на умения за подобно учене; подготовката и мотивацията на учителите; превенцията отпадането от училище и тормоза и нетолерантното отношение.

Споменатите политики са неразривно свързани и с подготовката на учителите – бъдещите педагогически специалисти следва да са наясно със съвременните тенденции и изисквания в областта на образованието, да бъдат в готовност за действие спрямо структурираните наредби и стратегии на европейско и национално равнище, да умеят да прилагат различни подходи и методи в контекста на образователната интеграция и приобщаването, на дигитализацията и екологията, да са способни да развиват собствените си компетентности, за да могат да спомогат и изграждането на компетентности у учениците.

Значимостта на образованието е подчертана от множеството инициативи, предприети от Европейския съюз и Съвета на Европа за повишаване качеството в рамките на всички образователни равнища. Обхванати са образованието и грижите в ранна детска възраст, училищното образование, висшето образование и др.

В областта на образованието и грижите в ранна детска възраст действията са концентрирани в осигуряване на качество и достъп на всяко дете до образование. Тази област е и сред приоритетните в хода на инициативата за Европейско образователно пространство 2021–2030 г. С цел гарантиране успеваемостта на децата в ранна възраст е изготвена Рамка за качеството, чиито основни 5 компонента са: „достъп до образование и грижи в ранна детска възраст; обучение и условия на труд на кадрите, отговарящи за образованието и грижите в ранна детска възраст; определяне на подходящи учебни програми; управление и финансиране; мониторинг и оценка на системите“ (Официален вестник на Европейския съюз, 2019).

Сред документите, постулиращи необходимостта от равни права и възможности за всяко дете и социалното и образователно включване на децата, е и Европейска гаранция за детето (Официален вестник на Европейския съюз, 2021).

Като тенденция в сферата на училищното образование се очертава подтикът към развитие на ключови компетентности за учене през целия живот (Официален вестник на Европейския съюз, 2018). За успешно изпълнение на тази задача следва „учебните програми да бъдат реформирани“, да се предоставят „висококачествени учебни пособия и ресурси“, също така да се организират обучения за педагогическите специалисти (Европейска комисия, 2021).

И тук изпъква подчертаването на важността на приобщаващото образование, включването на деца с увреждания, мигранти, бежанци, деца от различен етнически произход и други в образователната среда, като се набляга и върху превенция на преждевременното отпадане от училище. Несъмнено е ключово да бъдат взети мерки по тези въпроси – преждевременно напусналите училище в ЕС са около 10%, а 84,3 % от хората на възраст 20–24 години са завър-

шили средно образование (Евростат, 2020). Същевременно важни фактори за добрите резултати на учениците са социално-икономическите и културните условия, като повече затруднения в ученето изпитват децата от по-бедни региони и семейства и децата с мигрантски произход.

За да се осъществят планираните дейности по оптимален начин, е необходимо учителите да бъдат адекватно подготвени за работа в съвременните условия, като от значение е и предоставянето на подкрепа, в това число и на директорите и специалистите по подготовка на педагози, а също и осигуряване на опции за продължаващо професионално развитие. Не се пренебрегва и качеството на училищното образование, обвързано както с добрата професионално-педагогическа подготовка на учителите, така и с отчитане детските потребности и особености (пак там).

Съществен е и фокусът върху езиковото разнообразие в училищата, свързано с както с многоезиковата компетентност и с интеграцията на децата от мигрантски произход, така и с благополучието на всички ученици. В актуалните европейски политики по темата се набляга върху усещането на децата за собствената им безопасност и ценност, върху взаимното уважение и толерантност, активното участие в училищни и извънучилищни дейности, създаването на подкрепящи и хармонични взаимоотношения със съученици и учители (пак там).

Задълбочен коментар на тенденциите в европейските образователни политики не би бил възможен без обхващане и на университетското образование. На територията на Европа съществуват около 5000 висши училища, в които 1,35 милиона преподаватели обучават 17,5 милиона студенти, като изследователите са 1,17 милиона (Европейска комисия, 2021). Отчитайки този факт, както и безспорното значение на университетите за изграждането на образовано, компетентно, активно и сплотено общество, ЕС изготвя Европейска стратегия за университетите (Европейска комисия, 2022).

Основният замисъл на Стратегията е насочен към поощряване транснационалното сътрудничество между университетите, засилване на сътрудничеството в областта на образованието, научните изследвания и иновациите, ефективно съставяне и изпълнение на образователни програми и дейности, в това число мобилности. Сред планираните мерки са и „подпомагане на университетите да предоставят качествени, подходящи и съобразени с бъдещето умения, насърчаване на многообразието и приобщаването, насърчаване и защита на демократичните практики, основните права и академичните ценности“, също осигуряване на успешна екологична и дигитална трансформация (Европейска комисия, 2021).

Като актуална тенденция в университетското образование се отличава и предоставянето на възможност за получаване на микрокредити. Микрокредитите са засегнати в Предложение за препоръка на Съвета относно европейски

подход към микрокредитите с цел стимулиране на ученето през целия живот и пригодността за заетост (Съвет на Европейския съюз, 2022). Идеята е да бъдат удостоверявани учебните резултати и постижения в рамките на съкратени курсове и обучения с цел поощряване ученето през целия живот и продължаващото развитие на компетентности.

За да е възможно осигуряването на обучение в тези аспекти е наложително повишаване и регулярно атестиране качеството на университетското образование. Това е и една от съществените мерки, спомената в Съобщение относно нов тласък за висшето образование в ЕС (Европейска комисия, 2017). Документът цели и постигане на ефикасност и ефективност на висшето образование, прилагане на иновации и съвременни технологии, насърчаване на върхови постижения и развитието на умения и пр. Качественото образование предполага достъпност и приобщаване – приоритети не само в училищното, но и в висшето образование.

Направеният дотук теоретичен обзор ни позволява да очертаем посоката на обобщоевропейската образователна политика – дигитализация, повишаване на качеството на образованието на всички нива, насърчаване на ученето през целия живот и политики за интегриране на групи в повишен риск за социална изолация. Въпреки положените усилия в тези насоки, отворен остава въпросът „Как ще се реализират подобни политики в практиката?“.

Дизайн на изследването

Свеждането на обобщоевропейските политики на регионално и/или училищно ниво естествено ще доведе до диференциация спрямо социокултурните и икономическите условия, в които се интегрират. В допълнение, всяка държава членка задава собствени образователни политики, които впоследствие дават отражение върху обобщоевропейските; това, от една страна, гарантира развитието ѝ, но от друга – затруднява пълната ѝ реализация в рамките на целия Европейски съюз. Редица автори издигат тезата, че успехът или провалът на една образователна политика зависи в най-голяма степен от самите учители (James, 1999; Datnow, 2020; Daly et al., 2010). Докато краткосрочният успех зависи от готовността на учителското съсловие, то дългосрочният може да бъде гарантиран чрез и през подготовката на бъдещите педагогически кадри. Именно в процеса на обучение се изгражда представата за „качествено“ обучение и се формират уменията, необходими за изграждане на позитивно отношение към идеи и концепции (например учене през целия живот); професионалното обучение формира експертизата, която ще „пречупи“ тези и бъдещите образователни политики. В този смисъл целта на изследването е да проследи актуалните тенденции в образователната политика на страните членки на Европейския съюз и да анализира тяхното влияние върху профе-

сионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители. Като непосредствени задачи от така формулираната цел произтичат следните:

- Набиране на информация за нормотворчеството в областта на образованието за всички държави членки на ЕС за периода януари 2020 до юни 2023 г.
- Осъществяване на съдържателен контент-анализ на актуалните тенденции в образователните политики на държавите членки на ЕС за посочения период.
- Анализ на възможните отражения на актуалните образователни политики върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители.

Анализът е осъществен в три основни направления, които се явяват непосредствени показатели за същия, а именно:

- Актуални политики и нормотворчество в *професионално-педагогическата подготовка*, тъй като се отразяват сигурно и непосредствено в професионалния профил на бъдещите учители.

• Актуални политики и нормотворчество в *областта на висшето образование* в държавите членки на ЕС. Те също се характеризират с относително високи нива на влияние върху професионалната подготовка, но спрямо отделните направления може да търпят промени и това да усили или намали отражението им;

• Актуални политики и нормотворчество в *областта на задължителното образование*. Всяка държава членка е изправена пред собствени предизвикателства според социално-икономическата обстановка в страната. Промените, които се въвеждат на държавно ниво, имат само регионално влияние, но при натрупване (например прилагане в няколко държави или постигане на добри резултати) биха могли да имат отражение върху общоевропейската политика (независимо дали ще станат част от европейското нормотворчество или ще наберат естествена популярност сред останалите). В рамките на настоящия анализ ще ги разглеждаме като политики с евентуално отражение върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители.

Още в началото бихме искали да подчертаем, че подобни анализи са особено полезни, ако бъдат направени за по-продължителен период – например 5 години, за да обхванат поне един цял мандат на правителство. Както знаем, през 2019 г. светът претърпя редица промени заради пандемията от COVID-19, като образованието бе сред най-засегнатите сфери. За да избегнем сериозно изкривяване на резултатите, скъсихме периода, за който проследяваме нормотворческата инициатива в областта на образованието, и създадохме допълнителен код, чрез които да проследим влиянието на епидемичната обстановка върху същата, там където това е експлицитно посочено. Изследваният период се характеризира и с още едно значимо събитие за Европа – войната в Украйна; тъй като това вече оказва влияние дори върху образователната политика на част от държавите членки на ЕС, бе отделен самостоятелен код, чрез който да се проследи и очертае влиянието ѝ.

Контент-анализът бе осъществен чрез специализиран софтуер за качествен анализ – Quirkos v.2.5.3.

В Приложение е поместен пълен списък на всички нормативни документи, които са включени в рамките на анализа.

Представяне и анализ на резултати

В рамките на настоящия контент-анализ бяха анализирани общо 156 нормативни документа и информация, предоставена на сайта на европейската комисия, секция Образование. За целта бяха създадени общо 82 кода, а общите натрупвания по тях са 586.

По първия формулиран показател – *„актуални политики и нормотворчество в професионално-педагогическата подготовка“* – са създадени общо 25 кода с общо 191 натрупвания, което представлява 33,56% от всички регистрирани нормативни промени за посочения период. В графика 1 са представени само по-значимите актуални политики в тази насока.



Графика 1. Водещи политики в областта на професионалната подготовка на учителите за периода 2020 до юни 2023 (абсолютни стойности на натрупванията по кодове)

Водещ акцент в професионално-педагогическата подготовка на учителите в редица европейски държави е осигуряването на възможности за допълнителна квалификация (например Австрия, Италия, Белгия, Кипър, Дания, Нидерландия, Малта и др.). Анализът показва, че тази мярка се предприема като компенсаторен механизъм за формиране преди всичко на дигитални умения (7 съвпадения), като стимул за развитие на педагогическата компетентност (5 съвпадения), като форма на подкрепа на младите специалисти (4 съвпадения), както и с цел формиране на общности от учащи сред педагогическите

специалисти (4 съвпадения). За да онагледим казаното, ще дадем за пример Италия, която през 2022 г. приема Закон 79, в рамките на който се утвърждава, че педагогическата квалификация на учителите в гимназиален етап ще се организира като 1-годишен квалификационен курс в рамките на университетското обучение, а действащите педагози ще трябва задължително да преминават през допълнителни квалификационни курсове на всеки три години. Допълнителното обучение въобще кореспондира с идеята за учене през целия живот и това би могло да обясни високите натрупвания. Освен това подобни политики позволяват както формиране, поддържане и осъвременяване на педагогическата компетентност, така и бързо преодоляване на затруднения, когато се установят такива. Редица държави в Европейския съюз, подобно на Италия, регламентират включването му на различни етапи от професионалната подготовка и последващото професионално развитие като гаранция за натрупването и развитието на капацитета на педагогическите специалисти. Допълнителните квалификационни курсове постепенно се превръщат в неразделна част от професионално-педагогическата подготовка, което вероятно ще повдигне редица въпроси относно регулацията им в държавите, в които това не се извършва в университетска среда (възможност, която съществува и у нас).

Политиките, насочени към стимулиране и мотивиране на студентите, обучаващи се в педагогически специалности, да се включват в професията, съставляват 12% от всички регистрирани по този показател. Редно е да отбележим, че 18 от всички 23 регистрации за този код съвпадат с идеята за улеснен достъп до професията. Анализът показва, че основните политики за привличане и задържане на кадри в професията се изразяват в отпускане на стипендии и олекотени процедури за включване в някаква форма на професионално-педагогическо обучение. В тази връзка интерес представлява следващата група водещи политики – от една страна, част от държавите членки се насочват към засилен контрол върху дейността на учителя (например Испания, Италия, Полша, Португалия, Белгия, Естония), докато други предприемат мерки за улеснен достъп до професията (например Франция, Германия, Унгария, Чехия, Румъния, Португалия, Испания), част от които са и директно привличане на непедагогически специалисти (в Белгия, Дания, Малта и Естония). Ако добавим и политиките за подкрепа на младите учители, политиките за привличане на повече кадри, тенденциите за практическа насоченост на обучението на студентите педагози (включително обучение в училищна среда/на терен) и най-вече акцента върху допълнителната квалификация, се създава усещането за дефицит на кадри, но и известна неудовлетвореност от подготовката на съществуващите. Например политиката на Белгия е насочена към засилване на контрола върху действащите учители, но и подкрепа на неспециалисти, които да придобият педагогическа квалификация. Данните могат да бъдат лесно обяснени с дефицита на педагогически специалисти в

посочената държава, но „експресната“ подготовка на учители повдига редица въпроси относно качеството ѝ, което налага и по-сериозен контрол върху дейността им. Оставяме отворен въпроса за социалната цена на подобни политики. Сходна тенденция се очертава и в Португалия и Испания, които засилват контрола, но улесняват достъпа до професията чрез стимулиране на педагогическите специалности – ситуация, която вероятно ще търпи развитие в бъдеще.

Професионално-педагогическата подготовка по своята същност е променена сравнително по-слабо в целия ЕС, а основните направления са променяна в учебните планове за отделни специалности (едва 7% от всички политики), промени в оценяването (4%) и политики за дигитализация на самото обучение и формиране на умения за работа с дигитална среда (7%). С изключение на увеличаването на практическата подготовка, за която вече споменахме, няма друга ясно изразена тенденция в методически и/или съдържателен план. Впечатление прави, че две от тези тенденции са следствие от общоевропейските директиви. Съществени промени в подготовката на педагогическите специалисти може да забележим в по-малко популярните политики, сред които са изследванията и иновациите в подготовката на педагогически кадри (5), указването на психологическа подкрепа (3), удължаване на периода на професионалната подготовка (3), въвеждане на методически промени в подготовката (3), промените в квалификацията (3); политики, акцентиращи на социалната поръчка на професията (2), на управленските умения (2), на превенцията на отпадането от професията (1); изследвания относно мотивите за избор на професията (1) и насърчаване на многопрофилната подготовка на учителите (1). Посочените политики са по-скоро регионални и се появяват спорадично; вероятно сред тях има такива, които ще наберат популярност в бъдеще, но на този етап са локални решения за конкретен проблем.

Като обобщен извод за актуалните тенденции в нормотворчеството за професионално-педагогическата подготовка бихме могли да заключим, че липсва силно изразена политика на държавно ниво по отношение на същността на самата подготовка, а акцент по-скоро се поставя върху привличането и задържането на кадри в учителската професията, както и контрола върху дейността им. От една страна, това е напълно обяснимо с факта, че висшето образование се характеризира с автономност. От друга страна, дефицитът на кадри в редица държави членки на ЕС е имплицитно зададен в политиките им, което поставя остро въпроса за по-задълбочен анализ на причините – въпрос, който заслужава допълнително изследване. Засилването на контрола върху дейността на учителя и общодържавни промени в критериите за оценяване на студентите, обучаващи се за учители, индиректно говори за недоверие в професионално-педагогическата подготовка на същите.

Осезаема е необходимостта от подобряване диалога и сътрудничеството между университетите, държавата и потребителите на кадри в сферата на образованието – относно актуалните потребности на педагогическата практика на регионално, национално и европейско равнище; съдържанието и структурата на професионално-педагогическата подготовка; потребностите на педагогическите специалисти. Осигуряването на чисто човешки ресурс за осъществяване на обучение в системата на задължителното образование без анализ на качествените характеристики „провокира“ нов тип въпроси, неотговарящи на стремежите за качествено общоевропейско образование. Въз основа на представените данни все пак бихме могли да изведем няколко тенденции в самата подготовка, които ще оформят специфичен професионален възглед през примерите, които виждат студентите в самия процес на обучение – акцент върху дигиталните умения, общностите от учащи и практическата насоченост в обучението, които вероятно ще бъдат привнесени в собствените им класни стаи на един по-късен етап, тъй като се открояват като концепции в подготовката на педагогически специалисти към настоящия момент.

Следващият формулиран показател проследява промените и актуалните тенденции във висшето образование в държавите от Европейския съюз. Предварително подчертаваме, че по този показател са направени само 63 регистрации (11% от натрупванията по трите показателя), разпределени в общо 15 кода (вж. графика 2).



Графика 2. Посока на актуалните политики в държавите членки на ЕС за периода 2020 до юни 2023 (абсолютна стойност на натрупвания по индикатори)

Както се вижда от данните, водещите политики са насочени към улесняване на достъпа до висше образование за всички социални групи, синхронизиране на изискванията във висшето образование в рамките на европейската общност, за да се осигури лесна приемственост между университетите, и повишаване на качеството на висшето образование. Нормотворчеството в областта на висшето образование е свързано преди всичко с директивите на ЕС, които вече бяха обсъдени. Предвид академичната автономност конкретика в тези политики не може и да се очаква, но бихме могли да анализираме целите – увеличаване на висококвалифицираните кадри в рамките на общността, улеснена мобилност в рамките на съюза и реализацията на пазара на труда. Тук искаме да обърнем внимание на две неща – първо, според доклада на International Labour Organization в Европа и в света се забелязва нарастващ относителен дял на свръхобразованите, а несъответствието между производство и образование се асоциира с намалена производителност (International Labour Organization, 2023: 102); второ, рисковете при свръхобразованост за отделния индивид са много по-високи в страни с по-слаборазвити икономики (каквата е и България) и го насочва към сегменти на пазара на труда с по-лоши условия (Borgna, Solga, & Protsch, 2018). Подобен анализ на този етап не може да бъде отнесен към педагогическите специалности, тъй като там има явен дефицит на кадри. С оглед на представените по-горе данни е резонно да допуснем, че тенденцията за включване на неспециалисти в образователна среда ще набира популярност сред страните от Европейския съюз, тъй като тя е насочена към привличането на хора с висше образование, а според данните такива не липсват. Отново на преден план излиза въпросът за подготовката на педагогическите специалисти, която допускаме, че ще търпи сериозни промени в бъдеще; обосновано предполагаме, че ще се съкращава времето за теоретична подготовка и ще се увеличава практическото обучение в училищна среда. Натрупването на опит в реална педагогическа среда е от съществено значение за качествената подготовка на учителите, но в същото време не следва да се пренебрегват и теоретичните постановки, които предоставят нужните знания на бъдещите педагози. В този смисъл промените в съотношението теория–практика трябва да отразяват не само несъмнената ценност на работата на терен, но и на подготовката в съдържателно отношение (потребност, която ще коментираме допълнително малко по-късно в текста). Друга отличителна характеристика на анализа по този показател е липсата на съществени промени, което може да се дължи на ограничения в самото изследване или на относителен традиционализъм/консерватизъм в областта на висшето образование. Макар и слабо се забелязва акцент върху улесняване на връзката между бизнеса и университетите (4 натрупвания) и тенденция към насърчаване на иновациите и изследванията във висшето образование (3 натрупвания). Те обаче са изразени доста по-слабо в сравнение със стремежите да се осигури

лесен достъп до висшето образование и възможност за мобилност между университетите.

Последният показател, който проследихме в настоящото изследване, е свързан с актуалните тенденции и политики в рамките на задължителното образование. Малко над половината натрупвания (55,4% или 315) в рамките на изследването са регистрирани именно по този показател. В хода на анализа бяха обособени общо 37 самостоятелни кода (вж. графика 3). Процесите на дигитализация в образованието са най-силно забележими с цели 12% от всички регистрирани натрупвания в рамките на показателя. По-интересни са промените в оценяването (7% или 21 регистрации), които се реализират по различен начин във всяка държава – например в Унгария и Австрия са въведени оценки на компетентностите на учениците; в Естония и Румъния се правят първите опити за изцяло електронно оценяване като гаранция за обективност; в Малта се отменят т.нар. алтернативни годишни изпити за ученици със затруднения и се повишават минималните изисквания в системата на задължителното образование. Целта на приложените примери е да покаже, че държавите в ЕС макар да следват общи политики и правят опит за синхронизиране във всички нива на образователната система, все още пазят автентичния си „почерк“. Сходна тенденция се очертава и при третия индикатор с най-висок брой натрупвания „методически и съдържателни промени“ (6% или 20 регистрации) – например във Франция на общодържавно ниво се въвежда задължително писане поне по два часа на ден; в Ирландия е приет План за прилагане на STEM подход в обучението; в Латвия се въвеждат нови стандарти за дидактическите материали, които изработват учителите; в Унгария е приета учебна програма с фокус върху патриотичните нагласи¹. За да не остане читателя с грешно впечатление, акцентираме върху разнообразието, за да подчертаем необходимостта от задълбочена професионално-педагогическа подготовка, при която се създават широко профилирани специалисти, способни да се адаптират към новите изисквания.

¹ За повече информация вж.: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>



Графика 3. Водещи политики и актуални тенденции в системата на задължителното образование в държавите от ЕС за периода 2020 до юни 2023 (абсолютна стойност по индикатори)

Подготовката, за която говорим, не се изчерпва само с методическата компетентност, тъй като част от анализираните политики се характеризират и с явна социална и психологическа подкрепа – политиките за интеграция на различни социални групи² в обществото, психологическа подкрепа, приобщаване, превенция на ранното напускане на училище, превенция на агресията

² Седем (7) от общо седемнадесет (17) регистрации за обхващане на емигранти и бежанци в образователната система (като част от интеграционните политики) са във връзка с войната в Украйна и са насочени към осигуряване на достъп на деца от украински произ-

и насилието в училищна среда и целенасочена политики за социална консолидация са описани в различни нормативни документи, както се вижда и в графика 3. Ако се абстрахираме от чисто методическите и съдържателните аспекти на педагогическата подготовка за реализирането на тези политики, дискусията естествено ще се прехвърли върху ролята на учителя като пряк представител на първата социална институция, с която се „среща“ отделната личност, т.нар. социална поръчка на професията. Въз основа на данните бихме могли да предположим, че именно тази проблематика в бъдеще ще се отрази най-съществено върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители. Формирането на такъв тип компетенции обаче изисква време, което с оглед на дефицита на кадри в редица европейски държави е ограничено. На база на данните допускаме, че решенията относно съотношението между практическа и теоретична подготовка на педагогическите кадри ще е повратна точка за облика на училищното образование в следващите десетилетия, тъй като двете тенденции са несъвместими и очертават съвършено различна роля на учителя.

В данните се забелязва и група на нетрадиционни учебни предмети – например въведени са космическа програма в училищна среда в Словения и военно обучение в Полша, адаптиране на изкуствения интелект в задължителното образование в Малта, засилено екологично възпитание в Италия и Малта, силен акцент върху физическото възпитание в училищна среда в Естония, Португалия и Германия, осигуряване на медиация и коучинг в Чехия за приобщаване на учениците със затруднения³. За реализирането на всеки един от тези примери се изискват тесни специалисти в определена област. В условията на конкурентност предлагането на уникална образователна услуга вероятно ще става все по-популярно за привличане на ученици. Възможните направления за допълнителни специализации в рамките на университетската подготовка и потенциалната реализация е тематика, която заслужава проучване и би могла да послужи и за привличане на студенти в определени специалности.

В края на анализа на данните по този показател ще отбележим, че актуалните политики в системата на задължителното образование са обединени около общоевропейските образователни директиви. Забелязват се фрагментирани опити на отделни държави за обогатяване и актуализиране на съдържанието в съответствие със съвременните образователни търсения (вж.: Чавдарова-Костова, С., 2023), но категорично не са достатъчно, за да бъдат окачествени като „тенденциозни“ или „влиятелни“. От друга страна, политиките за превенция

ход конкретно. Социалната политика на ЕС е силно изразена и това не води до съществени изкривявания на резултатите, но е редно да бъде отчетено.

³ За повече информация вж.: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

на насилието и агресията в училищна среда и акцентът върху благополучието на учащите (т.нар. well-being) се отличават като проблематика с относително стабилна проява сред всички държави членки и бихме могли да допуснем, че това все пак ще окаже влияние върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители в дългосрочен план. Агресията в училищна среда е сериозен проблем, превенцията на който изисква изграждането у учителите на набор от знания, умения, качества и нагласи в педагогически, социо-емоционален, психологически план. Сред основните способности, които следва да се формират в хода на професионално-педагогическата подготовка, са: умения за преценка и реакция в различни ситуации, възможности за деескалиране на конфликти, умения за разпознаване признаци на агресивно поведение и знания за оптимални последващи действия, готовност за формиране на социални компетентности у учениците.

За да обобщим всичко казано дотук, ще очертаем водещите образователни политики:

- Дигитализацията в обучението е водещ приоритет на всички нива на образованието за посочения период.

- В професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители внимание се обръща на допълнителните квалификационни курсове и практическата подготвеност. Водещите политики са насочени към привличане, стимулиране и задържане на студенти, обучаващи се в педагогически направления; редица държави са приели мерки за улеснен достъп до такива специалности. Поради дефицита на кадри в редица европейски държави се забелязват нагласи за улеснен достъп и до самата професия, включително чрез интензивно обучение на неспециалисти. Липсата на задълбочен анализ на причините за този дефицит и предимно материалното стимулиране на бъдещите учители налага да се запитаме какви личности се привличат в образователната система. Макар и по-малко популярна е тенденцията да се търси вариант за по-краткосрочно обучение и/или даване на превес на практическото обучение, което крие рискове от фрагментирано знание, некачествена педагогическа подготовка и свръхпрагматизация на същата, което на свои ред ще окаже влияние върху друга забелязана тенденция – засилен контрол върху дейността на учителите.

- Улесненият достъп до висше образование и осигуряване на по-лесен преход между университетите в целия Европейски съюз чрез сходни квалификационни рамки, кредитно разпределение и учебни планове.

- В системата на задължителното образование политиките са насочени към приобщаване на различни социални групи и осигуряване на психологическо благополучие на учащите. На този етап това не е обвързано с промени в професионално-педагогическата подготовка на общодържавно ниво, но допусваме, че ще окаже влияние в бъдеще.

Заклучение

В заключението ще се върнем към изследователските въпроси и ще направим опит да формулираме техните отговори:

1. Съществуват ли сходни образователни политики между държавите членки на Европейския съюз, които не са част от общоевропейските директиви?

Данните категорично свидетелстват за сходни образователни политики между държавите членки на ЕС, но те се характеризират с известна вътрешна противоречивост. Дефицитът на педагогически кадри се очертава като общоевропейски проблем, но опитите за решението му са несистемни. Опитите част от социалната политика да се води през образователната система също са обща тенденция, но в различните държави е фокусирана върху различна проблематика. Независимо от това се забелязва повишено внимание към социалната поръчка на образованието, но тенденцията е все още е имплицитно зададена в нормотворчеството.

2. В каква степен и в каква насока актуалните образователни политики на държавите-членки на ЕС могат да окажат влияние върху професионално-педагогическата подготовка на бъдещите учители?

Сходният социално-икономически контекст в държавите членки на ЕС очертава аналогични образователни политики, но регионалните особености ги „пречупват“ и това благоприятства появата на близки по смисъл реформи в определена проблематика. Въз основа на данните допускаме, че те оказват сравнително по-слабо влияние върху професионално-педагогическата подготовка; при задълбочаване на проблема вероятно ще се усили и влиянието. Като изключим дигитализацията, която е част от общоевропейските директиви и политики, данните насочват внимание ни към нуждата от акцентиране върху социалната поръчка на образованието и социалните функции на ролята на учителя, уменията за решаване на конфликти и начините за оказване на социална подкрепа на представите от различни социални групи. Притеснителна е тенденцията да се търсят варианти за по-бърза подготовка на педагогически специалисти. Следва да отбележим, че намираме двете тенденции като несъвместими – подготовката на качествени специалисти, способни да реализират социалната поръчка в образованието, не трябва, а считаме и че не може да се осъществява, без да се отдели достатъчно време за теоретична и практическа подготовка.

Образователната политика на държавите членки на Европейския съюз отразява набор от социално-икономически проблеми, които неминуемо се отразяват в образованието. Учителят като най-пряк представител на тази социална институция е натоварен със задачата да отговори на изискванията и очакванията, произтичащи от тази политика. Влиянието на тези политики върху

професионално-педагогическата подготовка на учителите е опосредствано от редица фактори и за да бъде очертано категорично, то трябва да бъде направено през исторично изследване. От друга страна, проследяването на образователните политики като кумулативен продукт на европейската общност може да се използва в прогностични изследвания и като средство за планиране на промени какво на всички нива на образованието, така и за подготовката на педагогически специалисти.

СПИСЪК С ИЗТОЧНИЦИ, ВКЛЮЧЕНИ В РАМКИТЕ НА АНАЛИЗА

- Актуализиране учебната програма за първоначално обучение на учители. Люксембург. (2020) Достъпно на: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/luxembourg.html>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Aktualizirane uchebnata programa za parvonachalno obuchenie na uchiteli. Lyuksemburg. (2020). Dostapno na: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/luxembourg.html>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Актуализиране общите изисквания за изходящите изпити в гимназиален етап. Унгария. (2021) Достъпно на: <https://kormany.hu/hirek/megujulnak-az-erettsegi-altalanos-vizsgakovetelmenyei-2023-tol>. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Aktualizirane obshtite iziskvania za izhodyashtite izpiti v gimnazialen etap. Ungaria. (2021). Dostapno na: <https://kormany.hu/hirek/megujulnak-az-erettsegi-altalanos-vizsgakovetelmenyei-2023-tol>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]
- Актуализирани базови учебни програми. Литва. (2022) Достъпни на: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/fd6ace60dc5c11ecb1b39d276e924a5d?jfwid=2r1mldso>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Aktualizirani bazovi uchebni programi. Litva. (2022). Dostapni na: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/fd6ace60dc5c11ecb1b39d276e924a5d?jfwid=2r1mldso>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]
- Актуализирана Национална рамка за осигуряване на качество в образованието. Малта. (2022) Достъпна на: <https://ncfhecms.gov.mt/en/resources/Documents/Publications/Quality%20Assurance/The%20National%20Quality%20Assurance%20Framework%20for%20Further%20and%20Higher%20Education%20A5%20Brochure.PDF>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Aktualizirana Natsionalna ramka za osiguryavane na kachestvo v obrazovanieto. Malta. (2022). Dostapna na: <https://ncfhecms.gov.mt/en/resources/Documents/Publications/Quality%20Assurance/The%20National%20Quality%20Assurance%20Framework%20for%20Further%20and%20Higher%20Education%20A5%20Brochure.PDF>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

- Политика за приобщаващо образование в училищата: Пътят към качествено приобщаване. Малта (2022) Достъпна на: https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/A%20Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools%20-%20Route%20to%20Quality%20Inclusion%E2%80%8B.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Politika za priobshtavashto obrazovanie v uchilishtata: Patyat kam kachestveno priobshtavane. Malta (2022). Dostapna na: https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/A%20Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools%20-%20Route%20to%20Quality%20Inclusion%E2%80%8B.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Актуализирана визия за международните дейности във финландското висше образование. Финландия (2022) Достъпна на: <https://okm.fi/en/-/updated-vision-for-international-activities-in-finnish-higher-education-and-research-published>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Aktualizirana vizia za mezhdunarodnite deynosti vav finlandskoto visshe obrazovanie. Finlandia (2022). Dostapna na: <https://okm.fi/en/-/updated-vision-for-international-activities-in-finnish-higher-education-and-research-published>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]
- Актуализиране на изискванията за подготовка на учителите. Португалия (2022) Достъпно на: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/10914-a-2022-200860982>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Aktualizirane na iziskvaniyata za podgotovka na uchitelite. Portugalia (2022) Dostapno na: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/10914-a-2022-200860982>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]
- Актуализирани цели на Държавната образователна политика. Полша (2022) Достъпно на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>. Последен достъп на: 01.08.2023 г. [Aktualizirani tseli na Darzhavnata obrazovatelna politika. Polsha (2022) Dostapno na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>. Posleden dostap na: 01.08.2023 g.]
- Актуализирана стипендиантската програма за обучение на учители „Klebensberg“, Унгария (2022) Достъпна на: <https://kormany.hu/hirek/megjelent-a-klebensberg-kepzesi-osztondij-program-20222023-tanevi-palyazati-felhivas>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Aktualizirana stipendianskata programa za obuchenie na uchiteli „Klebensberg“, Ungaria (2022) Dostapna na: <https://kormany.hu/hirek/megjelent-a-klebensberg-kepzesi-osztondij-program-20222023-tanevi-palyazati-felhivas>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Актуализирана Обща рамка за ранно детско образование в институции за грижа за децата. Германия (2022) Достъпна на: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. Последен достъп на: 09.08.2023 г.

- [Aktualizirana Obshta ramka za ranno detsko obrazovanie v institutsii za grizha za detsata. Germania (2022) Dostapna na: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Актуализирана Препоръка за културно образование на деца и младежи. Германия. (2022) Достъпна на: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022_12_08-Empfehlung-Kulturelle-Bildung.pdf. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Aktualizirana Preporaka za kulturno obrazovanie na detsa i mladezhi. Germania (2022) Dostapna na: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022_12_08-Empfehlung-Kulturelle-Bildung.pdf. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]
- Актуализирани базови учебни програми по Технологии, Полски език и Предприемачество, разработена учебна програма по Латински език. Полша (2023) Достъпни на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zmiany-w-podstawie-programowej-ksztalcenia-ogolnego>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Aktualizirani bazovi uchebni programi po Tehnologii, Polski ezik i Predpriemachestvo, razrabotena uchebna programa po Latinski ezik. Polsha (2023) Dostapni na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zmiany-w-podstawie-programowej-ksztalcenia-ogolnego>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]
- Актуализирано учебно съдържание за началните училища. Естония (2023) Достъпно на: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Aktualizirano uchebno sadarzhanie za nachalnite uchilishta. Estonia (2023) Dostapno na: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Актуализирано учебно съдържание за гимназиалния етап на обучение. Естония (2023) Достъпно на: <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011?leiaKehtiv>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Aktualizirano uchebno sadarzhanie za gimnazialnia etap na obuchenie. Estonia (2023) Dostapno na: <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011?leiaKehtiv>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Бакалавърска степен за професионално-педагогическа подготовка на учители – „Bachelor en Formation Pédagogique“. Университет на Люксембург (2023) Достъпно на: https://www.wen.uni.lu/studies/fhse/bachelor_en_formation_pedagogique. Последен достъп на: 01.08.2023 г. [Bakalavarska stepen za profesionalno-pedagogicheska podgotovka na uchiteli – „Bachelor en Formation Pédagogique“. Universitet na Lyuksemburg (2023) Dostapno na: https://www.wen.uni.lu/studies/fhse/bachelor_en_formation_pedagogique. Posleden dostap na: 01.08.2023 g.]
- Втора Национална стратегия за образование за устойчиво развитие (2030). Ирландия (2021) Достъпна на: <https://www.gov.ie/en/press-release/4b35e-ministers-foley-and-harris-announce-joint-public-consultation-on-a-national->

strategy-on-education-for-sustainable-development-to-2030/. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Vтора Natsionalna strategia za obrazovanie za ustoychivo razvitiye (2030). Irlandia (2021) Dostapna na: <https://www.gov.ie/en/press-release/4b35e-ministers-foley-and-harris-announce-joint-public-consultation-on-a-national-strategy-on-education-for-sustainable-development-to-2030/>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

Декларация за преподаване на историята и настоящето на хора от синти и ромски произход. Германия (2022) Достъпна на: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_12_08-Gemeinsame_Erklaerung-Sinti-Roma.pdf. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Deklaratsia za prepodavane na istoriyata i nastoyasheteto na hora ot sinti i romski proizhod. Germania (2022) Dostapna na: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_12_08-Gemeinsame_Erklaerung-Sinti-Roma.pdf. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Декларация за професионално-педагогическата подготовка на учителите. Ирландия (2023) Достъпна на: <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/251307/f744fbf0-1c49-4be5-bde1-f72calf36781.pdf#page=null>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Deklaratsia za profesionalno-pedagogicheskata podgotovka na uchitelite. Irlandia (2023) Dostapna na: <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/251307/f744fbf0-1c49-4be5-bde1-f72calf36781.pdf#page=null>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Закон 92/2019 за реформиране на предметът „Гражданско образование“. Италия (2020) Достъпен на: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/italy/~climate-change-communication-and-education>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Zakon 92/2019 za reformirane na predmetat „Grazhdansko obrazovanie“. Italia (2020) Dostapen na: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/italy/~climate-change-communication-and-education>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g]

Закон за организиране на дейности в училище чрез мултидисциплинарния екип за подкрепа на приобщаващото образование. Португалия (2020) Достъпен на: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/20-h-2020-133723695>. Последен достъп на: 01.08.2023 г. [Zakon za organizirane na deynosti v uchilishte chrez multidistsiplinarnia ekip za podkrepa na priobshavashtoto obrazovanie. Portugalia (2020) Dostapen na: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/20-h-2020-133723695>. Posleden dostap na: 01.08.2023 g.]

Закон за образованието (2020) Испания, Boletín oficial del Estado, 340, sec. 1. Достъпен на: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Zakon za obrazovaniето (2020) Ispania, Boletín oficial del Estado, 340, sec. 1. Dostapen na: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

- Закон за двугодишно предучилищно образование. Гърция (2020) Достъпен на: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200100133. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Zakon za dvugodishno preduchilishtno obrazovanie. Gartsia (2020) Dostapen na: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200100133. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]
- Закон за образованието и обучението, изм. Словакия (2021) Достъпен на: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20220115.html>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Zakon za obrazovaniето i obuchenieto, izm. Slovakia (2021) Dostapen na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20220115.html>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Закон за изменение на Закона за организацията и финансирането на образованието. Словения (2021) Достъпен на: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2021-01-4285?sop=2021-01-4285>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Zakon za izmenenie na Zakona za organizatsiyata i finansiraneto na obrazovaniето. Slovenia (2021) Dostapen na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2021-01-4285?sop=2021-01-4285>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Закон за педагогическите и професионалните кадри, изм. Словакия (2021) Достъпен на: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Zakon za pedagogicheskite i profesionalnite kadri, izm. Slovakia (2021) Dostapen na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Закон за укрепване на качеството, функционалността и връзката на висшите учебни заведения с обществото. Гърция (2022) Достъпен на: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200100141. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Zakon za ukrepyane na kachestvoto, funktSIONalnostta i vrazkata na visshite uchebni zavedenia s obshtestvoto. Gartsia (2022) Dostapen na: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20200100141. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Закон за професионалното образование, изм. 2022. Латвия (2022) Достъпен на: <https://likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Zakon za profesionalното образование, изм. 2022. Latvia (2022) Dostapen na: <https://likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Закон за предучилищното образование, изм. и доп. Хърватия (2022) Достъпен на: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_05_57_805.html. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Zakon za preduchilishtното образование, изм. i dop. Harvatia (2022) Dostapen na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_05_57_805.html. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Закон за висшето образование и научната дейност. Хърватия (2022) Достъпен на: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_10_119_1834.

- html. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Zakon za vissheto obrazovanie i nauchnata deynost. Harvatia (2022) Dostapen na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_10_119_1834.html. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Закон за осигуряване на качеството на висшето образование и науката. Хърватия (2023) Достъпен на: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_12_151_2330.html. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Zakon za osiguryavane na kachestvoto na vissheto obrazovanie i naukata. Harvatia (2023) Dostapen na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_12_151_2330.html. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Закон за предучилищните детски институции, изм. Естония (2023) Достъпен на: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/512112013001/consolide/current>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Zakon za preduchilishtnite detski institutsii, izm. Estonia (2023) Dostapen na: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/512112013001/consolide/current>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Инвестиционен план за дигитализиране на училищната система. Италия (2020) Достъпен на: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Investitsionen plan za digitalizirane na uchilishtnata sistema. Italia (2020) Dostapen na: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Инвестиционен план за равни възможности и равенство между половете, равенство в образованието и ориентирането при избора на предметите от STEM сферата, компютърни науки и многоезикова компетентност за всички ученици. Италия (2021) Достъпен на: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Investitsionen plan za ravni vazmozhnosti i ravenstvo mezhdu polovete, ravenstvo v obrazovanieto i orientiraneto pri izbora na predmetite ot STEM sferata, kompyutarni nauki i mnogoezikova kompetentnost za vsichki uchenitsi. Italia (2021) Dostapen na: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]
- Инвестиционен план за основните компетентности на учениците, за противодействие на преждевременното напускане на училище. Италия (2021) Достъпен на: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Investitsionen plan za osnovnite kompetentnosti na uchenitsite, za protivodeystvie na prezhdevremennoto napuskane na uchilishte. Italia (2021) Dostapen na: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Концепция за помощ за домашна работа „Aide aux devoirs“. Люксембург (2022) Достъпна на: <https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2021-2022/220707-hausaufgabenhelf-dossier-de-presse.pdf>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Kontseptsia za pomosh't za domashna

rabota „Aide aux devoirs“. Lyuksemburg (2022) Dostapna na: <https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2021-2022/220707-hausaufgabenhellef-dossier-de-presse.pdf>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Координационна мрежа за подобряване професионалната компетентност на учителите в отделните окръзи и методическа подкрепа за по-нататъшно укрепване на общността на учителите. Латвия (2020) Достъпно на: <https://bnn-news.com/next-year-onward-schools-in-latvia-will-start-adopting-changes-to-teaching-approach-208871>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Koordinatsionna mrezha za podobryavane profesionalnata kompetentnost na uchitelite v otdelnite okrazi i metodicheska podkrepa za po-natataashno ukrepvane na obshtnostta na uchitelite. Latvia (2020) Dostapno na: <https://bnn-news.com/next-year-onward-schools-in-latvia-will-start-adopting-changes-to-teaching-approach-208871>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

Кралски указ 822/2021 за организация на университетското образование и гарантиране на качеството. Испания (2021) Достъпен на: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Kraliski ukaz 822/2021 za organizatsia na universitetskoto obrazovanie i garantirane na kachestvoto. Ispania (2021) Dostapen na: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

Кралски указ 95/2022 за организацията и базовото съдържание на образованието и грижите в ранна детска възраст. Испания (2022) Достъпен на: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Kraliski ukaz 95/2022 za organizatsiyata i bazovoto sadarzhanie na obrazovaniето i grizhite v ranna detska vazrast. Ispania (2022) Dostapen na: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

Кралски указ 157/2022 за организацията на началното образование. Испания (2022) Достъпена на: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Kraliski ukaz 157/2022 za organizatsiyata na nachalното obrazovanie. Ispania (2022) Dostapen na: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Кралски указ 217/2022 за организацията на задължителното средно образование. Испания (2022) Достъпен на: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-4975. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Kraliski ukaz 217/2022 za organizatsiyata na zadalzhitelното sredno obrazovanie. Ispania (2022) Dostapen na: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-4975. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Кралски указ 243/2022 за организацията на образователна степен „bachillerato“. Испания (2022) Достъпен на: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>. Последен достъп на: 04.08.2023 г.

- [Kralски указ 243/2022 за organizatsiyata na obrazovatelna stepen „bachillerato“. Ispania (2022) Dostapen na: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]
- Кралски указ 272/2022 за Национална квалификационна рамка за учене през целия живот. Испания (2022) Достъпна на: <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-7490>. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Kralски указ 272/2022 za Natsionalna kvalifikatsionna ramka za uchene prez tselia zhivot. Ispania (2022) Dostapna na: <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-7490>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]
- Мерки за противодействие на ранното отпадане от училище. Португалия. (2020) Достъпни на: <https://files.dre.pt/1s/2020/07/13902/0000200009.pdf>. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Merki za protivodeystvie na rannoto otpadane ot uchilishte. Portugalia (2020) Dostapni na: <https://files.dre.pt/1s/2020/07/13902/0000200009.pdf>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]
- Мерки за подкрепа на кариерното консултиране в образователните институции. Латвия (2021) Достъпни на: <https://tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40506352&mode=mk&date=2021-08-24>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Merki za podkrepa na kariernoto konsultirane v obrazovatelnite institutsii. Latvia (2021) Dostapni na: <https://tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40506352&mode=mk&date=2021-08-24>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Мерки за подкрепа на украинските студенти и учени. Финландия (2022) Достъпно на: <https://okm.fi/en/-/altogether-eur-5.5-million-towards-higher-education-for-beneficiaries-of-temporary-protection>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Merki za podkrepa na ukrainските studenti i ucheni. Finlandia (2022) Dostapno na: <https://okm.fi/en/-/altogether-eur-5.5-million-towards-higher-education-for-beneficiaries-of-temporary-protection>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Мерки за интеграция в образователната система на индивиди, ползващи се от временна закрила. Словения (2022) Достъпни на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED8538>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Merki za integratsia v obrazovatelната sistema na individi, polzvashti se ot vremenna zakrila. Slovenia (2022) Dostapni na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED8538>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Мерки за образователна интеграция на деца от Украйна. Люксембург (2022) Достъпни на: https://gouvernement.lu/fr/actualites/toutes_actualites/communiqués/2022/06-juin/14-meisch-eleves-ukrainiens.html. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Merki za obrazovatelna integratsia na detsa ot Ukrayna. Lyuksemburg (2022) Dostapni na: https://gouvernement.lu/fr/actualites/toutes_actualites/communiqués/2022/06-juin/14-meisch-eleves-ukrainiens.html. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

- Мерки за интеграция на ученици – мигранти. Кипър. (2022) Достъпни на: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp14234a>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Merki za integratsia na uchenitsi – migranti. Kipar (2022) Dostapni na: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp14234a>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Мерки за образователна интеграция на деца-бежанци. Словения (2022). Достъпни на: (<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED8538>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Merki za obrazovatelna integratsia na detsa-bezhantsi. Slovenia (2022) Dostapni na: (<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED8538>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Мерки за отговор на недостатъчния брой учители. Германия (2023) Достъпни на: <https://www.kmk.org/de/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-verabredet-weitere-massnahmen-als-reaktion-auf-den-lehrkraeftebedarf.html>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Merki za odgovor na nedostatachnia broj uchiteli. Germania (2023) Dostapni na: <https://www.kmk.org/de/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-verabredet-weitere-massnahmen-als-reaktion-auf-den-lehrkraeftebedarf.html>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]
- Министерство на образованието и професионалното обучение. Испания (2020) Програма за обучения, усъвършенстване и мобилности за учители в сферата на професионалното образование. Достъпна на: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/11/20201103-programacooperacionfp.html>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i profesionalното obuchenie. Ispania.(2020) Programa za obuchenia, usavarshenstvane i mobilnosti za uchiteli v sferata na profesionalното obrazovanie. Dostapna na: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/11/20201103-programacooperacionfp.html>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]
- Министерство на образованието и младежта. Франция.(2021) План за индивидуална грижа поради здравословни причини. Достъпен на: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo9/MENE2104832C.htm>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2021) Plan za individualna grizha poradi zdravoslovni prichini. Dostapen na: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo9/MENE2104832C.htm>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Министерство на образованието и младежта. Франция (2021) Подобрена идентификация, ориентация и управление на ученици в ситуации на стрес, психологически дистрес или в опасност. Достъпно на: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo7/MENE2105490C.htm>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2021) Podobrena identifikatsia, orientatsia i upravlenie na uchenitsi v situatsii na stres, psihologicheski distres ili v opasnost. Dostapno na: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo7/MENE2105490C.htm>

education.gouv.fr/bo/21/Hebdo7/MENE2105490C.htm. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

Министерство на образованието и младежта. Франция (2021). Програма за превенция на тормоза. Достъпна на: <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-de-la-republique-annee-scolaire-2021-2022-324650>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2021) Programa za preventsia na tormoza. Dostapna na: <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-de-la-republique-annee-scolaire-2021-2022-324650>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]

Министерство на образованието и младежта. Франция (2021) Академични училища за продължаващо професионално обучение на учителите. Достъпно на: <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-une-concertation-inedite-par-son-ampleur-et-ses-modalites-306837>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2021) Akademichni uchilishta za prodalzhavashto profesionalno obuchenie na uchitelite. Dostapno na: <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-une-concertation-inedite-par-son-ampleur-et-ses-modalites-306837>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]

Министерство на образованието и младежта. Франция (2021) Подготвителен курс за професията „учител“. Достъпно на: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2021) Podgotvitelen kurs za profesiyata „uchitel“. Dostapno na: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

Министерство на образованието и професионалното обучение. Испания (2021) Закон за организация и интеграция на професионалното обучение. Достъпен на: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i profesionalното obuchenie. Ispania (2021) Zakon za organizatsia i integratsia na profesionalното obuchenie. Dostapen na: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Министерство на образованието. Швеция (2021) Национален план за сигурност и изучаване на мира. Достъпен на: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemior/2021/05/ds-202113/>. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето. Shvetsia (2021) Natsionalen plan za sigurnost i izuchavane na mira. Dostapen na: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemior/2021/05/ds-202113/>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Министерство на образованието и науката. Полша (2021) Съвет за информационни и комуникационни технологии в образованието и системите за висше образование и наука. Достъпно на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/spotkanie-inaugurujace-dzialalnosc-rady-do-spraw-technologiei-informacyjno-komunikacyjnych-w-systemach-oswiaty-oraz-szkolnictwa-wyzszego-i>

nauki. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i naukata. Polsha (2021) Savet za informatsionni i komunikatsionni tehnologii v obrazovaniето i sistemite za visshe obrazovanie i nauka. Dostapno na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/spotkanie-inaugurujace-dzialalnosc-rady-do-spraw-technologie-informacyjno-komunikacyjnych-w-systemach-oswiaty-oraz-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]

Министерство на образованието и професионалното обучение. Испания (2022) Споразумение за сертифицирането, акредитацията и признаването дигиталната компетентност на учителите. Достъпно на: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-11574. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i profesionalното obuchenie. Ispania (2022) Sporazumenie za sertifitsiraneto, akreditatsiyata i priznavaneto digitalnata kompetentnost na uchitelite. Dostapno na: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-11574. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Министерство на образованието, младежта и спорта. Чехия (2022) Решение за оказване на подкрепа на украински студенти и учени. Достъпно на: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/podnet-k-predkladani-zadosti-v-ramci-fondu-vzdelavaci-10?source=rss>. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето, mladezhata i sporta. Chehia (2022) Reshenie za okazvane na podkrepa na ukrainski studenti i ucheni. Dostapno na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/podnet-k-predkladani-zadosti-v-ramci-fondu-vzdelavaci-10?source=rss>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Министерство на образованието и младежта. Франция (2022) Платформа „My disability journey”. Достъпна на: <https://www.gouvernement.fr/actualite/la-plateforme-mon-parcours-handicap-lance-une-rubrique-scolaire>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2022) Platforma „My disability journey”. Dostapna na: <https://www.gouvernement.fr/actualite/la-plateforme-mon-parcours-handicap-lance-une-rubrique-scolaire>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

Министерство на образованието и младежта. Франция (2022) Учебна година 2022/23 – да изградим училището задно. Подобряване условията на работа и професионално развитие на педагогическите кадри. Промени в конкурсните изпити за наемане на учители. Достъпно на: <https://www.education.gouv.fr/annee-scolaire-2022-2023-construisons-ensemble-une-ecole-engagee-342475>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2022) Uchebna godina 2022/23 – da izgradim uchilishteto zadno. Podobryavane usloviyata na rabota i profesionalno razvitie na pedagogicheskite kadri. Promeni v konkursnite izpiti za naemane na uchiteli. Dostapno na: <https://www.education.gouv.fr/annee-scolaire-2022-2023-construisons-ensemble-une-ecole-engagee-342475>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

- Министерство на образованието и науката. Курсове за следдипломна педагогическа квалификация. Полша (2023) Достъпни на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/spotkanie-kierownictwa-mein-ze-zwiazkami-zawodowymi3>. Последен достъп на: 01.06.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i naukata. Kurseve za sleddiplomna pedagogicheska kvalifikatsia. Polsha (2023) Dostapni na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/spotkanie-kierownictwa-mein-ze-zwiazkami-zawodowymi3>. Posleden dostap na: 01.06.2023 g.]
- Министерство на образованието и младежта. Франция (2023) Дигитална образователна стратегия (2023–2027). Достъпна на: <https://www.education.gouv.fr/strategie-du-numerique-pour-l-education-2023-2027-344263>. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i mladezhata. Frantsia (2023) Digitalna obrazovatelna strategia (2023-2027). Dostapna na: <https://www.education.gouv.fr/strategie-du-numerique-pour-l-education-2023-2027-344263>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]
- Наредби за организация на държавните зрелостни изпити. Италия (2021) Достъпни на: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/national-reforms-school-education>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Naredbi za organizatsia na darzhavnite zrelostni izpiti. Italia (2021) Dostapni na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/national-reforms-school-education>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Национална основна учебна програма. Унгария (2020) Достъпна на: <https://www.dw.com/en/new-school-curriculum-raises-eyebrows-in-orbans-hungary/a-52964617>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Natsionalna osnovna uchebna programa. Ungaria (2020) Dostapna na: <https://www.dw.com/en/new-school-curriculum-raises-eyebrows-in-orbans-hungary/a-52964617>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]
- Национален план за сигурност и учене в безопасна среда. Швеция (2021) Достъпен на: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2021/05/ds-202113/>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Natsionalen plan za sigurnost i uchene v bezopasna sreda. Shvetsia (2021) Dostapenna: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2021/05/ds-202113/>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]
- Национална стратегия за уменията. Ирландия (2021) Достъпна на: <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24412/0f5f058feec641bbb92d34a0a8e3daff.pdf#page=null>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Natsionalna strategia za umeniyata. Irlandia (2021) Dostapna na: <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24412/0f5f058feec641bbb92d34a0a8e3daff.pdf#page=null>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]
- Национален план за възстановяване и устойчивост. Кипър (2021) Достъпен на: <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp13107a>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Natsionalen plan za vazstanovyavane i ustoychivost. Kipar

(2021) Достъпен на: <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp13107a>.
Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Национална програма „Повишаване на компетентностите на преподавателите в държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“. България (2021) Достъпна на: <https://web.mon.bg/bg/101030>. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Natsionalna programa „Povishavane na kompetentnostite na prepodavatelite v darzhavnite visshi uchilishta, podgotvyashti badeshti uchiteli“. Bulgaria (2021) Dostapna na: <https://web.mon.bg/bg/101030>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

Националната програма „Дигитална квалификация“. България (2021) Достъпна на: <https://web.mon.bg/bg/101029>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Natsionalnata programa „Digitalna kvalifikatsia“. Bulgaria (2021) Dostapna na: <https://web.mon.bg/bg/101029>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Националната образователна кампания „Депресия в тийнейджърска възраст. Живот онлайн/офлайн не позволявай на детето да се отпише от живота“. Полша (2021) Достъпна на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/kampania-spoleczno-edukacyjna-nastoletnia-depresja--nie-pozwol-dziecku-wylogowac-sie-z-zycia>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Natsionalnata obrazovatelna kampania „Depresia v tiyneydzharska vazrast. Zhivot onlayn/offlayn ne pozvolyavay na deteto da se otpishe ot zhivota“. Polsha (2021) Dostapna na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/kampania-spoleczno-edukacyjna-nastoletnia-depresja--nie-pozwol-dziecku-wylogowac-sie-z-zycia>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

Национална професионална програма за директори и учители в детски градини и училища. Швеция (2021) Достъпна на: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2021/07/professionsprogram-for-rektorer-larare-och-forskollarare/>). Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Natsionalna profesionalna programa za direktori i uchiteli v detski gradini i uchilishta. Shvetsia (2021) Dostapna na: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2021/07/professionsprogram-for-rektorer-larare-och-forskollarare/>). Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Национален институт за образователни технологии и подготовка на учители. Испания (2022) School Code Plan 4.0. Достъпен на: <https://intef.es/>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Natsionalen institut za obrazovatelni tehnologii i podgotovka na uchiteli. Ispania (2022).School Code Plan 4.0. Dostapen na: <https://intef.es/>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]

Национален план за възстановяване на областта на висшето образование през 2022–2024 г. Чехия (2022) Достъпен на: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podpori-3-miliardami-korun-z-narodniho-planu-obnovy?highlightWords=n%C3%A1rodn%C3%AD+pl%C3%A1n+obnovy>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Natsionalen plan za vazstanovyavane na oblastta na

vissheto obrazovanie prez 2022-2024 g. Chehia (2022) Dostapen na: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podpori-3-miliardami-korun-z-narodniho-planu-obnovy?highlightWords=n%C3%A1rodn%C3%AD+pl%C3%A1n+obnovy>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

Национален план за мерки за защита и приобщаване на разселените лица от Украйна, ползващи се от временна закрила в Румъния. Румъния (2022) Достъпен на: <https://refugees.qie.ro/home>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g. [Natsionalen plan za merki za zashtita i priobshtavane na razselenite litsa ot Ukrayna, polzvashti se ot vremenna zakrila v Rumania. Rumania (2022) Dostapen na: <https://refugees.qie.ro/home>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Национален план за борба с расизма, антисемитизма и дискриминацията на база произход (2023–2026 г.). Франция. Достъпен на: <https://www.gouvernement.fr/actualite/un-nouveau-plan-national-contre-la-haine-et-les-discriminations>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g. [Natsionalen plan za borba s rasizma, antisemitizma i diskriminatsiyata na baza proizhod (2023 – 2026 g.). Frantsia. Dostapen na: <https://www.gouvernement.fr/actualite/un-nouveau-plan-national-contre-la-haine-et-les-discriminations>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Национален стратегически план за научни изследвания и иновации. Малта. (2022) Достъпен на: https://meac.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/National%20Research%20and%20Innovation%20Strategy%20Consultation%20Document.pdf. Posleden dostap na: 03.08.2023 g. [Natsionalen strategicheski plan za nauchni izsledvania i inovatsii. Malta. (2022) Dostapen na: https://meac.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/National%20Research%20and%20Innovation%20Strategy%20Consultation%20Document.pdf. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Национална стратегия за дигитализация на системата за училищно образование. Швеция. (2023) Достъпна на: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/forslag-pa-nationell-digitaliseringsstrategi-skickas-pa-remiss/>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g. [Natsionalna strategia za digitalizatsia na sistemata za uchilishtno obrazovanie. Shvetsia. (2023) Dostapna na: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/forslag-pa-nationell-digitaliseringsstrategi-skickas-pa-remiss/>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Национална рамка за качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст. България. (2023) Достъпна на: <https://web.mon.bg/bg/101109>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g. [Natsionalna ramka za kachestvoto na obrazovaniето i grizhite v ranna detska vazrast. Bulgaria. (2023). Dostapna na: <https://web.mon.bg/bg/101109>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Нов Държавен стандарт за началното образование. Латвия. (2020) Достъпен на: <https://bnn-news.com/next-year-onward-schools-in-latvia-will-start->

adopting-changes-to-teaching-approach-208871. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Nov Darzhaven standart za nachalното obrazovanie. Latvia. (2020). Dostapen na: <https://bnn-news.com/next-year-onward-schools-in-latvia-will-start-adopting-changes-to-teaching-approach-208871>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Нова Държавна учебна програма за начален и прогимназиален етап на образование. Словакия. (2023) Достъпна на: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Nova Darzhavna uchebna programa za nachalen i progimnazialen etap na obrazovanie. Slovakia. (2023). Dostapna na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Образователна програма за деца и младежи с емоционални и поведенчески проблеми и затруднения, изм. Словения. (2022) Достъпна на: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Obrazovatelna programa za detsa i mladezhi s emotsionalni i povedencheski problemi i zatrudnenia, izm. Slovenia. (2022). Dostapna na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]

Парламентарно решение. Гърция. (2019) Задължително изискване децата, търсещи убежище, да бъдат записани в училищната система и включени във формалното образование, независимо къде пребивават. Достъпно: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/45089a04-en/index.html?itemId=/content/component/45089a04-en>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Parlamentarno reshenie. Gartsia. (2019) Zadalzhitelno iziskvane detsata, tareshti ubezhishte, da badat zapisani v uchilishtnata sistema i vklyucheni vav formalното образование, nezavisimo kade prebivavat. Dostapno: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/45089a04-en/index.html?itemId=/content/component/45089a04-en>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Парламентарно решение. Швеция. (2023) Повишаване бюджета за специалните училища и увеличаване броя на специалните учители. Достъпно на: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/regeringen-satsar-pa-akutskolor-och-okad-tillgang-till-speciallarare/>. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Parlamentarno reshenie. Shvetsia. (2023). Povishavane byudzheta za spetsialnite uchilishta i uvelichavane broya na spetsialnite uchiteli. Dostapno na: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/regeringen-satsar-pa-akutskolor-och-okad-tillgang-till-speciallarare/>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

Парламентарно решение. Швеция. (2023) Безвъзмездна помощ за продължаващото професионално развитие на учителите. Достъпно на: <https://www>.

regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/regeringen-satsar-873-miljoner-pa-fortbildning-for-bredare-och-djupare-lararkompetens/. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Parlamentarno reshenie. Shvetsia. (2023). Bezvazmezdna pomosht za prodalzhashtoto profesionalno razvitie na uchitelite. Dostapno na: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/03/regeringen-satsar-873-miljoner-pa-fortbildning-for-bredare-och-djupare-lararkompetens/>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

Пилотно изследване ефективността на „21st Century Skills Labs“ модул. Гърция. (2020) Достъпно на: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/45089a04-en/index.html?itemId=/content/component/45089a04-en>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Pilotno izsledvane efektivnostta na „21st Century Skills Labs“ modul. Gartsia. (2020). Dostapno na: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/45089a04-en/index.html?itemId=/content/component/45089a04-en>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Пилотен проект „City Connects“. Ирландия. (2020) Достъпен на: <https://www.gov.ie/en/policy-information/a2f95-north-east-inner-city-initiative-neic/>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Piloten proekt „City Connects“. Irlandia. (2020). Dostapen na: <https://www.gov.ie/en/policy-information/a2f95-north-east-inner-city-initiative-neic/>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]

Пилотна програма за психологическа и педагогическа подкрепа за ученици и учители. Полша. (2021) Достъпна на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii>. Последен достъп на: 03.08.2023 г. [Pilotna programa za psihologicheska i pedagogicheska podkrepa za uchenitsi i uchiteli. Polsha. (2021). Dostapna na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

Пилотно апробиране на национални диагностични изпити. Гърция. (2022) Достъпно на: <http://iep.edu.gr/el/arxiki-eedx>. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Pilotno aprobirane na natsionalni diagnostichni izpiti. Gartsia. (2022). Dostapno na: <http://iep.edu.gr/el/arxiki-eedx>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

План за дигитално обучение. Австрия. (2020) Достъпен на: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Plan za digitalno obuchenie. Avstria. (2020). Dostapen na: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

План за възстановяване, трансформация и устойчивост. Испания. (2021) Достъпен на: <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2020/espana-puede.aspx>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Plan za vazstanovyavane, transformatsia i ustoychivost. Ispania. (2021). Dostapen

na: <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2020/espana-puede.aspx>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]

План за възстановяване и устойчивост. Словения. (2021) Достъпен на: <https://www.eu-skladi.si/sl/po-2020/nacrt-za-okrevanje-in-krepitev-odpornosti>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Plan za vazstanovyavane i ustoychivost. Slovenia. (2021). Dostapen na: <https://www.eu-skladi.si/sl/po-2020/nacrt-za-okrevanje-in-krepitev-odpornosti>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

План Escola + 21/23. Португалия. (2021) Достъпен на: <https://escolamais.dge.mec.pt/>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Plan Escola + 21/23. Portugalia. (2021). Dostapen na: <https://escolamais.dge.mec.pt/>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]

План за действие за дигитално развитие. Португалия. (2021) Достъпен на: <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2021/43-b736cbd1abc1a2fd7db54b52b259f2f5.pdf>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Plan za deystvie za digitalno razvitie. Portugalia. (2021). Dostapen na: <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2021/43-b736cbd1abc1a2fd7db54b52b259f2f5.pdf>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

План за действие за разработване на предложение за въвеждане на словенския жестов език в системата на предучилищното образование, основното училищно образование и средното образование в периода 2021–2024 г. Словения. (2021) Достъпен на: <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/razvoj-in-kakovost-izobrazevanja/#e139189>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Plan za deystvie za razrobotvane na predlozhenie za vvezhdane na slovenskia zhestov ezik v sistemata na preduchilishtnoto obrazovanie, osnovnoto uchilishtno obrazovanie i srednoto obrazovanie v perioda 2021-2024 g. Slovenia. (2021). Dostapen na: <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/razvoj-in-kakovost-izobrazevanja/#e139189>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

План за дигитализация на университетското образование. Испания. (2021). Достъпен на: <https://www.universidades.gob.es/el-ministerio-de-universidades-presenta-un-ambicioso-plan-de-digitalizacion-para-el-sistema-universitario/>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Plan za digitalizatsia na universitetskoto obrazovanie. Ispania. (2021) Dostapen na: <https://www.universidades.gob.es/el-ministerio-de-universidades-presenta-un-ambicioso-plan-de-digitalizacion-para-el-sistema-universitario/>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

План за действие за предотвратяване на тормоза, подигравките, насилието и тормоза в училищата и образователните институции. Финландия. (2021) Достъпен на: <https://okm.fi/en/-/action-plan-to-prevent-bullying-resources-education-and-legislative-amendments-at-the-centre>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Plan za deystvie za predotvratyavane na tormoza, podigravkite, nasiliето и tormoza v uchilishtata i obrazovatelните институции. Finlandia. (2021) Dostapen na: <https://okm.fi/en/-/action-plan-to-prevent-bullying-resources-education-and-legislative-amendments-at-the-centre>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

nasiliето i tormoza v uchilishtata i obrazovatelните institutsii. Finlandia. (2021). Dostapen na: <https://okm.fi/en/-/action-plan-to-prevent-bullying-resources-education-and-legislative-amendments-at-the-centre>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

План за стандартизацията на заетостта на специалните/ресурсни учители в детските градини и училищата. Полша. (2022) Достъпен на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowe-stanowisko-w-przedszkolach-i-szkolach-ogolnodostepnych-i-integracyjnych--pedagog-specjalny-kto-moze-nim-zostac>. Posleden dostap na: 06.08.2023 г. [Plan za standartizatsiyata na zaetostta na spetsialnite/resursni uchiteli v detskite gradini i uchilishtata. Polsha. (2022). Dostapen na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowe-stanowisko-w-przedszkolach-i-szkolach-ogolnodostepnych-i-integracyjnych--pedagog-specjalny-kto-moze-nim-zostac>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

План за действие за Гаранция на детето. Португалия. (2022) Достъпен на: Child Guarantee Action Plan 2022–2030. Posleden dostap na: 04.08.2023 г. [Plan za deystvie za Garantsia na deteto. Portugalia. (2022). Dostapen na: Child Guarantee Action Plan 2022–2030. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]

План за прилагане на STEM подходи в образованието. Ирландия. (2022) Достъпен на: <https://www.gov.ie/en/consultation/a9b09-consultation-on-the-stem-education-implementation-plan-20222026/>. Posleden dostap na: 08.08.2023 г. [Plan za prilagane na STEM podhodi v obrazovaniето. Irlandia. (2022). Dostapen na: <https://www.gov.ie/en/consultation/a9b09-consultation-on-the-stem-education-implementation-plan-20222026/>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

План за действие срещу антисемитизма. Дания. (2022) Достъпен на: <https://www.justitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan-pdf.pdf>. Posleden dostap na: 03.08.2023 г. [Plan za deystvie sreshtu antisemitizma. Dania. (2022). Dostapen na: <https://www.justitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan-pdf.pdf>. Posleden dostap na: 03.08.2023 g.]

План за действие за справяне с тормоза в училищата и училищните сгради за 2022 и 2023 г. Словакия. (2022) Достъпен на: <https://www.minedu.sk/data/att/21853.pdf>. Posleden dostap na: 08.08.2023 г. [Plan za deystvie za spravyane s tormoza v uchilishtata i uchilishtnite sgradi za 2022 i 2023 g. Slovakia. (2022). Dostapen na: <https://www.minedu.sk/data/att/21853.pdf>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

План за действие към Стратегията за образование и консултиране през целия живот за периода 2022–2024 г. Словакия. (2022) Достъпен на: <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/LP/2022/125>. Posleden dostap na: 10.08.2023 г. [Plan za deystvie kam Strategiyata za obrazovanie i konsultirane prez tselia zhivot za perioda 2022-2024 g. Slovakia. (2022). Dostapen na:

<https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/LP/2022/125>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

План за привеждане в съответствие на структурните рамкови условия за гимназиалния етап на обучение. Германия. (2023) Достъпен на: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-gleich-rahmenbedingungen-fuer-die-gymnasiale-oberstufe-weiter-an.html>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Plan za privezhane v saotvetstvie na strukturnite ramkovi uslovia za gimnazialnia etap na obuchenie. Germania. (2023). Dostapen na: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-gleich-rahmenbedingungen-fuer-die-gymnasiale-oberstufe-weiter-an.html>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Правилник за изменение на Правилника за нормите и стандартите за предоставяне на предучилищно образование. Словения. (2021) Достъпен на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12026>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Pravilnik za izmenenie na Pravilnika za normite i standartite za predostavyane na preduchilishtno obrazovanie. Slovenia. (2021). Dostapen na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12026>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Правилник за образователната квалификация на преподавателите във висшите професионални колежи и на други педагогически кадри в краткосрочното висше професионално образование, изм. Словения. (2021) Достъпен на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE2099>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Pravilnik za obrazovatelna kvalifikatsia na prepodavatelite vav visshite profesionalni kolezhi i na drugi pedagogicheski kadri v kratkosrochnoto visheprofesionalnoobrazovanie, izm. Slovenia. (2021). Dostapen na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE2099>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

Правилник за изменение на Правилника за повишаване в звание на служителите в сферата на образованието. Словения. (2022) Достъпен на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>. Последен достъп на: 04.08.2023 г. [Pravilnik za izmenenie na Pravilnika za povishavane v zvanie na sluzhitelite v sferata na obrazovaniето. Slovenia. (2022). Dostapen na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>. Posleden dostap na: 04.08.2023 g.]

Правилник за стипендии за студенти в педагогически специалности. Словения. (2022) Достъпен на: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14523>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Pravilnik za stipendii za studenti v pedagogicheski spetsialnosti. Slovenia. (2022). Dostapen na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14523>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

Правила за образователната квалификация на преподавателите и други педагогически кадри в програмите за обучение на възрастни. Слове-

ния. (2022) Достъпни на: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/celotno-kazalo/202292>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Pravila za obrazovatelna kvalifikatsia na predavatelite i drugi pedagogicheski kadri v programite za obuchenie na vazrastni. Slovenia. (2022). Dostapni na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/celotno-kazalo/202292>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]

Правила за обучението на възпитатели на деца в предучилищна възраст и други педагогически кадри в програми за деца в предучилищна възраст. Словения. (2022) Достъпни на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11474>. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Pravila za obuchenieto na vazpitatei na detsa v preduchilishtna vazrast i drugi pedagogicheski kadri v programi za detsa v preduchilishtna vazrast. Slovenia. (2022). Dostapni na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11474>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

Правилник за изменение на Правилника за провеждане на изпита за придобиване на учителска правоспособност. Словения. (2023) Достъпен на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14958>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Pravilnik za izmenenie na Pravilnika za provezhdane na izpita za pridobivane na uchitelska pravospobnost. Slovenia. (2023). Dostapen na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14958>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]

Правилник за изменение на Правилника за подбор и съфинансиране на програми за продължаващо образование и обучение на педагогическите кадри, Словения. (2023). Достъпен на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13060>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Pravilnik za izmenenie na Pravilnika za podbor i safinansirane na programi za prodalzhavashto obrazovanie i obuchenie na pedagogicheskite kadri, Slovenia. (2023). Dostapen na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13060>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Правилник за нивото на владеене на италиански език в детските градини и училищата с преподаване на италиански език. Словения. (2023). Достъпен на: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14955>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Pravilnik za nivoto na vladeene na italianski ezik v detskite gradini i uchilishtata s prepodavane na italianski ezik. Slovenia. (2023). Dostapen na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14955>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Правилник за нивото на владеене на унгарски език в двуезични детски градини и училища с преподаване на унгарски език. Словения. (2023) Достъпен на: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14956>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Pravilnik za nivoto na vladeene na ungarski ezik v dvuezichni detski gradini i uchilishta s prepodavane na ungarski ezik. Slovenia.

(2023). Достъп на: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14956>.
Последен достъп на: 09.08.2023 г.]

Приоритети за действие относно реформиране на специалното образование. Ирландия. (2020) Достъпни на: <https://www.gov.ie/en/press-release/5f5d4-minister-josepha-madigan-td-sets-out-priorities-for-action-to-reform-special-education-provision-in-ireland/>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Prioriteti za deystvie otnosno reformirane na spetsialното obrazovanie. Irlandia. (2020). Dostapni na: <https://www.gov.ie/en/press-release/5f5d4-minister-josepha-madigan-td-sets-out-priorities-for-action-to-reform-special-education-provision-in-ireland/>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

Препоръки за образованието, насочването и подкрепата към деца и младежи. Германия. (2021). Достъпни на: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Preporaki za obrazovaniето, nasochvaneto i podkreпata kam detsa i mladezhi. Germania. (2021). Dostapni na: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]

Препоръка за справяне с антисемитизма в училищата. Германия. (2021) Достъпна на: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/national-reforms-school-education>. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Preporaka za spravyane s antisemitizma v uchilishtata. Germania. (2021). Dostapna na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/national-reforms-school-education>. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

Препоръка за следдипломна квалификация на учителите по физическо възпитание в началните училища. Германия. (2022) Достъпна на: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_09_08-Nachqualifizierung-Lehrkraefte-Sport.pdf. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Preporaka za sleddiplomna kvalifikatsia na uchitelite po fizichеско vazpitanie v nachalnite uchilishta. Germania. (2022). Dostapna na: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_09_08-Nachqualifizierung-Lehrkraefte-Sport.pdf. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Принципи за имплементиране на лечебно физическо възпитание. Германия. (2022) Достъпни на: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_05_05-Sportfoerderunterricht.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Printsipi za implementirane na lechebno fizichеско vazpitanie. Germania. (2022). Dostapni na: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_05_05-Sportfoerderunterricht.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Програма за развитие „Правото на образование“ – равен старт в обучение-то. Финландия. (2020). Достъпна на: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161948/Early%20childhood%20education%20>

and%20care%20programme%20-%20Brochure.pdf. Последен достъп на: 7.08.2023 г. [Programa za razvitie „Pravoto na obrazovanie“ – raven start v obuchenieto. Finlandia. (2020). Dostapna na: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161948/Early%20childhood%20education%20and%20care%20programme%20-%20Brochure.pdf>. Posleden dostap na: 7.08.2023 g.]

Програма за имплементиране на европейски фондове за социално развитие (2021–2027). Полша. (2021) Достъпна на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podpisanie-porozumienia-miedzy-ministerstwem-funduszy-i-polityki-regionalnej-a-instytucjami-realizujacymi-program-fers-2021-2027-z-udzialem-ministra-przemyslaw-a-czarnka>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Programa za implementirane na evropeyski fondove za sotsialno razvitie (2021–2027). Polsha. (2021). Dostapna na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podpisanie-porozumienia-miedzy-ministerstwem-funduszy-i-polityki-regionalnej-a-instytucjami-realizujacymi-program-fers-2021-2027-z-udzialem-ministra-przemyslaw-a-czarnka>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

Програма STEM в началните училища. Кипър. (2021) Достъпна на: <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp12928a>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Programa STEM v nachalnite uchilishta. Kipar. (2021). Dostapna na: <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp12928a>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Програма за лидерство във висшето образование и образователната система. Латвия. (2022) Достъпна на: <https://innovationeducation.lv/par-mit-projektu/>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Programa za liderstvo vav vissheto obrazovanie i obrazovatelната sistema. Latvia. (2022) Dostapna na: <https://innovationeducation.lv/par-mit-projektu/>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

Програма за развитие на педагогическото образование (2022–2026). Финландия. (2022). Достъпна на: (<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179>). Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Programa za razvitie na pedagogicheskoto obrazovanie (2022–2026). Finlandia. (2022). Dostapna na: (<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179>). Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]

Програма „Ян Амос Коменски“. Чехия. (2022). Достъпна на: <https://opjak.cz/en/>. Последен достъп на: 02.08.2023 г. [Programa „Yan Amos Komenski“. Chehia. (2022). Dostapna na: <https://opjak.cz/en/>. Posleden dostap na: 02.08.2023 g.]

Програма за превенция и реакция към насилието и тормоза в училище. Гърция. (2023).

Достъпна на: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20230100055. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Programa za preventsia i reaktsia kam nasiliето i tormoza v uchilishte. Gartsia. (2023).

- Dostapna na: https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20230100055.
Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Програма „Активна бяла дъска“. Полша. (2023) Достъпна на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/aktywna-tablica--edycja-2023>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Programa „Aktivna byala daska“. Polsha. (2023). Dostapna na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/aktywna-tablica--edycja-2023>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Проект „Подобряване на преподаването и ученето чрез механизъм за непрекъснато професионално развитие“. Кипър. (2020) Достъпен на: <https://epm.lv/shortlist-improving-teaching-learning-cpd-cyprus/>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Proekt „Podobryavane na prepodavaneto i ucheneto chrez mehanizam za neprekasno profesionalno razvitie“. Kipar. (2020). Dostapen na: <https://epm.lv/shortlist-improving-teaching-learning-cpd-cyprus/>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Проект „Професионално развитие на учителите“. Словакия. (2020) Достъпен на: <https://www.minedu.sk/14022020-vyzvanie-oplz-po12020np111-01-pre-narodny-projekt-s-nazvom-profesijny-rozvoj-ucitelov-teachers/>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Proekt „Profesionalno razvitie na uchitelite“. Slovakia. (2020). Dostapen na: <https://www.minedu.sk/14022020-vyzvanie-oplz-po12020np111-01-pre-narodny-projekt-s-nazvom-profesijny-rozvoj-ucitelov-teachers/>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Проект „Спортна колела“. Португалия. (2021) Достъпна на: <https://desportoescolar.dge.mec.pt/de-sobre-rodas>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Proekt „Sport na kolela“. Portugalia. (2021). Dostapen na: <https://desportoescolar.dge.mec.pt/de-sobre-rodas>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Проектозакон за системата на университетското образование. Испания. (2021) Достъпен на: <https://www.universidades.gob.es/anteproyecto-de-ley-organica-del-sistema-universitario/>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Proekt zakon za sistemata na universitetskoto obrazovanie. Ispania. (2021). Dostapen na: <https://www.universidades.gob.es/anteproyecto-de-ley-organica-del-sistema-universitario/>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Проектозакон за създаването на пето акредитирано европейско училище. Люксембург. (2021) Достъпен на: <https://www.eursec.eu/en/Accredited-European-Schools/About>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Proekt zakon za sazdavaneto na peto akreditirano evropeysko uchilishte. Lyuksemburg. (2021). Dostapen na: <https://www.eursec.eu/en/Accredited-European-Schools/About>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Проектозакон за учебния план за бакалавърска степен по „Ранно детско образование“. Испания. (2023) Достъпен на: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP14_Proyecto-Orden-Educacion-Infantil.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Proekt zakon za uchebnia plan za

- bakalavarska stepen po „Ranno detsko obrazovanie“. Ispania. (2023). Dostapen na: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP14_Proyecto-Orden-Educacion-Infantil.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Проектозакон за учебния план за бакалавърска степен по „Начално образование“. Испания. (2023) Достъпен на: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP14_Proyecto-Orden-Educacion-Infantil.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Proektozakon za uchebniya plan za bakalavarska stepen po „Nachalno obrazovanie“. Ispania. (2023). Dostapen na: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP14_Proyecto-Orden-Educacion-Infantil.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Проект „Най-добрият старт за изкуствен интелект“ – стратегия и визия за изкуствения интелект в Малта (2030) Малта. (2022). Достъпен на: https://malta.ai/wp-content/uploads/2019/11/Malta_The_Ultimate_AI_Launchpad_vFinal.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Proekt „Nay-dobriyat start za izkustvenia intelekt“ – strategiya i vizia za izkustvenia intelekt v Malta (2030). Malta. (2022). Dostapen na: https://malta.ai/wp-content/uploads/2019/11/Malta_The_Ultimate_AI_Launchpad_vFinal.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Проектът на Националния стратегически план за действие за продължаващо и висше образование в Малта за периода 2022–2030 г. Малта. (2022). Достъпен на: https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/MFHEA%20National%20Strategic%20Plan%202030.pdf. Последен достъп на: 01.08.2023 г. [Proektat na Natsionalnia strategicheski plan za deystvie za prodalzhavashto i visshe obrazovanie v Malta za perioda 2022–2030 g. Malta. (2022). Dostapen na: https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/MFHEA%20National%20Strategic%20Plan%202030.pdf. Posleden dostap na: 01.08.2023 g.]
- Проект Национален мониторинг, супервизия и изследвания в педагогическите атестации. Португалия. (2023) Достъпен на: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-01/Relatorio_MAIA_WEB_2021.pdf. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Proekt Natsionalen monitoring, supervizia i izsledvania v pedagogicheskite atestatsii. Portugalia. (2023). Dostapen na: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-01/Relatorio_MAIA_WEB_2021.pdf. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Рамка за обучение на деца и младежи от Украйна, търсещи закрила през учебната 2022/2023 г. Германия. (2022) Достъпна: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Ramka za obuchenie na detsa i mladezhi ot Ukrayna, tareshti zakrila prez uchebnata 2022/2023 g. Germania. (2022). Dostapna: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf

fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Рамкова концепция за образователните стандарти. Австрия. (2022) Достъпна на: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Ramkova kontseptsia za obrazovatelnite standarti. Avstria. (2022). Dostapna na: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

Резолюция за преподаване и учене в дигиталния свят. Германия (2021) Достъпна на: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Rezolyutsia za prepodavane i uchene v digitalnia svyat. Germania (2021). Dostapna na: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]

Резолюция относно Националната програма за висше образование 2030. Словения. (2022) Достъпна на: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO139>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Rezolyutsia odnosno Natsionalnata programa za visshe obrazovanie 2030. Slovenia. (2022). Dostapna na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO139>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

Резолюция на Съвета на Европа относно стратегическа рамка за европейското сътрудничество в областта на образованието и обучението към европейското образователно пространство и след това (2021–2030 г.). Достъпна на: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN). Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Rezolyutsia na Saveta na Evropa odnosno strategicheska ramka za evropeyskoto satrudnichestvo v oblastta na obrazovaniето i obuchenieto kam evropeyskoto obrazovatelno prostranstvo i sled tova (2021-2030 g.). Dostapna na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN). Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Резолюция относно националната програма за равни възможности на жените и мъжете до 2030 г. Словения. (2023) Достъпна на: <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=12389>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Rezolyutsia odnosno natsionalnata programa za ravni vazmozhnosti na zhenite i mazhete do 2030 g. Slovenia. (2023). Dostapna na: <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=12389>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Реформа на Модел за управление на институциите за висше образование. Латвия. (2020). Достъпен на: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/>

izm-sis-ir-vesturisks-mirkklis-cela-uz-kvalitativu-augstako-izglitibu?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.amcham.lv%2F. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Reforma na Model za upravljenje na institutsiite za visshe obrazovanie. Latvia. (2020) Dostapen na: https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/izm-sis-ir-vesturisks-mirkklis-cela-uz-kvalitativu-augstako-izglitibu?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.amcham.lv%2F. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Реформа на Национален план за възстановяване и устойчивост. Италия. (2022) Достъпен на: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Reforma na Natsionalen plan za vazstanovyavane i ustoychivost. Italia. (2022). Dostapen na: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR_EN.pdf. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

Споразумение за общата структура на системата на училищното образование. Германия. (2021) Достъпно на: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Sporazumenie za obshtata struktura na sistemata na uchilishtnoto obrazovanie. Germania. (2021). Dostapno na: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

Споразумение относно Реформа в професионално-педагогическата подготовка на началните учители и учители в средните училища. Дания. (2022) Достъпно на: <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Sporazumenie odnosno Reforma v profesionalno-pedagogicheskata podgotovka na nachalnite uchiteli i uchiteli v srednite uchilishta. Dania. (2022). Dostapno na: <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]

Споразумение за Националната политика в областта на образованието (2021–2030). Литва. (2021) Достъпно на: <https://smsm.lrv.lt/en/legal-information/agreement-on-national-education-policy-2021-2030>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Sporazumenie za Natsionalnata politika v oblastta na obrazovaniето (2021 – 2030). Litva. (2021). Dostapno na: <https://smsm.lrv.lt/en/legal-information/agreement-on-national-education-policy-2021-2030>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]

Стратегия за интегративни умения (2030) Полша. (2020) Достъпна на: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Strategia za integrativni umenia (2030).

- Polsha. (2020). Dostapna na: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]
- Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021–2030 г. България. (2020) Достъпна на: <https://web.mon.bg/bg/143>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Strategia za razvitie na vissheto obrazovanie v Republika Bulgaria za perioda 2021–2030 g. Bulgaria. (2020). Dostapna na: <https://web.mon.bg/bg/143>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Стратегия за равнопоставеност, приобщаване и участие на ромите до 2030 г. Словакия. (2021) Достъпна на: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf?csrt=1675607440372230944 Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Strategia za rovnopostavenost, priobshtavane i uchastie na romite do 2030 g. Slovakia. (2021) Dostapna na: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf?csrt=1675607440372230944 Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Стратегията за приобщаващ подход в образованието и обучението. Словакия. (2021) Достъпна на: <https://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Strategiyata za priobshtavasht podhod v obrazovaniето i obuchenieto. Slovakia. (2021) Dostapna na: <https://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Стратегия за интернационализация на висшето образование до 2030 г. Словакия. (2021) Достъпна на: <https://www.minedu.sk/data/att/21457.pdf>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Strategia za internatsionalizatsia na vissheto obrazovanie do 2030 g. Slovakia. (2021). Dostapna na: <https://www.minedu.sk/data/att/21457.pdf>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Стратегията за образователна политика на Чешката република до 2030 г. Чехия. (2021) Достъпна на: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. Последен достъп на: 06.08.2023 г. [Strategiyata za obrazovatelna politika na Cheshkata republika do 2030 g. Chesia. (2021). Dostapna na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Стратегия за образованието (2021–2035) Естония. (2021). Достъпна на: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/estonia_education_strategy_2021-2023.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Strategia za obrazovaniето (2021-2035). Estonia. (2021). Dostapna na: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/estonia_education_strategy_2021-2023.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България за периода 2021–2030 г. България. (2021) Достъпна на: <https://web.mon.bg/bg/143>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Strategicheska ramka za razvitie na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v

- Republika Bulgaria za perioda 2021–2030 g. Bulgaria. (2021). Dostapna na: <https://web.mon.bg/bg/143>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Учебни програми за основното образование. Латвия. (2020) Достъпни на: <https://bnn-news.com/next-year-onward-schools-in-latvia-will-start-adopting-changes-to-teaching-approach-208871>. Последен достъп на: 07.08.2023 г. [Uchebni programi za osnovното образование. Latvia. (2020). Dostapni na: <https://bnn-news.com/next-year-onward-schools-in-latvia-will-start-adopting-changes-to-teaching-approach-208871>. Posleden dostap na: 07.08.2023 g.]

ЛИТЕРАТУРА

- Европейска комисия (2017) Съобщение относно нов тласък за висшето образование в ЕС. Достъпно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>. Последен достъп на: 05.08.2023 г. [Evropeyska komisia (2017). Saobshtenie относно nov tlasak za vissheto образование v ES. Dostapno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>. Posleden dostap na: 05.08.2023 g.]
- Европейска Комисия (2020) Постигане на Европейско образователно пространство до 2025 г. Достъпно на: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Evropeyska Komisia (2020) Postigane na Evropeysko obrazovatelno prostranstvo do 2025 g. Dostapno na: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]
- Европейска Комисия (2020) Съобщение относно изграждането на Европейско образователно пространство до 2025 г. Достъпно на: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Evropeyska Komisia (2020). Saobshtenie относно izgrazhdaneto na Evropeysko obrazovatelno prostranstvo do 2025 g. Dostapno na: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Европейска Комисия (2021) За политиката за училищно образование. Достъпно на: <https://education.ec.europa.eu/bg/education-levels/school-education/about-school-education>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Evropeyska Komisia (2021). Za politikata za uchilishtno образование. Dostapno na: <https://education.ec.europa.eu/bg/education-levels/school-education/about-school-education>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]
- Европейска Комисия (2021) Инициативи в областта на висшето образование. Достъпно на: <https://education.ec.europa.eu/bg/education-levels/higher-education/about-higher-education>. Последен достъп на: 09.08.2023 г. [Evropeyska Komisia (2021). Initsiativi v oblastta na vissheto образование. Dostapno na: <https://education.ec.europa.eu/bg/education-levels/higher-education/about-higher-education>. Posleden dostap na: 09.08.2023 g.]

- Европейска Комисия (2022) Съобщение относно Европейска Стратегия за университетите. Достъпно на: <https://education.ec.europa.eu/bg/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Evropeyska Komisia (2022). Saobshtenie относно Evropeyska Strategia za universitetite. Dostapno na: <https://education.ec.europa.eu/bg/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Европейски съюз (2020) План за действие в областта на дигиталното образование. Достъпен на: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. Последен достъп на: 08.08.2023 г. [Evropeyski sayuz (2020). Plan za deystvie v oblastta na digitalnoto obrazovanie. Dostapen na: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. Posleden dostap na: 08.08.2023 g.]
- ЕВРОСТАТ (2020) Данни за преждевременно напусналите училище в ЕС. Достъпни на: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TPS00186/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=5e13f538-6a66-4ac0-99a5-b2b10b8cdef1>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [EVROSTAT (2020). Danni za prezhdevremenno napusnalite uchilishte v ES. Dostapni na: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TPS00186/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=5e13f538-6a66-4ac0-99a5-b2b10b8cdef1>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Официален вестник на Европейския съюз (2018) Препоръка относно ключовите компетентности за учене през целия живот. България, С 189/1. [Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz (2018). Preporaka относно klyuchovite kompetentnosti za uchene през tselia zhivot. Bulgaria, S 189/1.]
- Официален вестник на европейския съюз (2019). Препоръка на Съвета на Европа относно високото качество на системите за образование и грижи в ранна детска възраст. С 189/4. [Ofitsialen vestnik na evropeyskia sayuz (2019) Preporaka na Saveta na Evropa относно visokoto kachestvo na sistemite za obrazovanie i grizhi v ranna detska vazrast. S 189/4.]
- Официален вестник на Европейския съюз (2021) Препоръка на Съвета на Европа относно установяване на европейска Гаранция за детето. L 233/14. [Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz (2021). Preporaka na Saveta na Evropa относно ustanovyavane na evropeyska Garantsia za deteto. L 233/14.]
- Официален вестник на Европейския съюз (2021) Резолюция на Съвета относно стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението с оглед на европейското пространство за образование и отвъд него (2021–2030 г.). България, С 66/1. [Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz (2021) Rezolyutsia na Saveta относно strategicheska ramka za evropeysko satrudnichestvo v oblastta na obrazovaniето i obuchenieto s ogleд na evropeyskoto prostranstvo za obrazovanie i otvad nego (2021–2030 g.). Bulgaria, S 66/1.]
- Съвет на Европейския съюз (2022) Предложение за препоръка на Съвета относно европейски подход към микрокредитите с цел стимулиране на ученето през целия живот и пригодността за заетост. Достъпно на: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/bg/pdf>. Последен достъп на: 06.08.2023 г.

- [Savet na Evropeyskia sayuz (2022). Predlozhenie za preporaka na Saveta otnosno evropeyski podhod kam mikroreditite s tsel stimulirane na ucheneto prez tselia zhivot i prigodnostta za zаетost. Dostapno na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/bg/pdf>. Posleden dostap na: 06.08.2023 g.]
- Съвет на Европейския съюз (2022) Препоръка на Съвета на Европа относно ученето за екологична устойчивост. Достъпна на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0011&qid=1647944342099>. Последен достъп на: 10.08.2023 г. [Savet na Evropeyskia sayuz (2022). Preporaka na Saveta na Evropa otnosno ucheneto za ekologichna ustoychivost. Dostapna na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0011&qid=1647944342099>. Posleden dostap na: 10.08.2023 g.]
- Чавдарова-Костова, С. (2023) Педагогиката в началото на XXI век. Приоритети и тенденции за развитие . София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Chavdarova-Kostova, S. (2023). Pedagogikata v nachaloto na XXI vek. Prioriteti i tendentsii za razvitie . Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Borgna, C., Solga, H., & Protsch, P. (2018, February) Overeducation, Labour Market Dynamics, and Economic Downturn in Europe. *European Sociological Review*, 35(1), 116-132. doi:<https://doi.org/10.1093/esr/jcy046>
- Brint, S. (2017). *Schools and Societies* (3rd ed.) Stanford: Stanford University Press . Retrieved 05 28, 2022, from <https://www.perlego.com/book/744794/schools-and-societies-pdf> (Original work published 4 January 2017)
- Daly, A.J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J.M. and Burke, P. (2010) “Relationships in reform: the role of teachers’ social networks”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 No. 3, pp. 359-391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>
- Datnow, A. The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *J. Educ Change* 21, 431–441 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
<https://education.ec.europa.eu/bg/education-levels/school-education/pathways-to-school-success> – Европейска Комисия, Пътища към успеха в училище. Последен достъп на: 10.08.2023 г.
- James P. Spillane (1999) External reform initiatives and teachers’ efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers’ zones of enactment, *Journal of Curriculum Studies*, 31:2, 143–175, DOI: 10.1080/002202799183205
- Nagy, M. (1998, December). Teacher Training in Central Europe: recent development. *European Journal of Education*, 33(4), 393–406. Retrieved 08 11, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/1503395>
- Reis, F., Cabrera, C. Y., & Carriedo, R. G. (2016) A study of teacher training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, XVII, 2029–2054.
- X World Employment and Social Outlook Trends, www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-inst/documents/publication/wcms_865332.pdf. Accessed 10 Aug. 2023.