

**ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКАТА И КВАЛИФИКАЦИЯТА
НА СЪВРЕМЕННИЯ БЪЛГАРСКИ УЧИТЕЛ**

Мария Славова Тенева

**TRENDS IN THE PREPARATION AND QUALIFICATION OF
THE MODERN BULGARIAN TEACHER**

Mariya Slavova Teneva

Summary: The study presents the tendencies in the preparation and qualification of the modern Bulgarian teacher. The idea of a competent approach in the process of professional training of the pedagogical specialists in the higher school is revealed. An emphasis has been put on synchronizing the training of Bulgarian teachers with common European documents concerning the realization of the ideas for permanent training, the formation of key competences, training aimed at realizing smart, sustainable and inclusive growth. The regulations for acquiring the professional qualification “teacher” after the democratic changes in Bulgaria are analyzed. An analysis of the last ordinance regulating the status and professional development of teachers, directors and other pedagogical specialists is made.

Key words: *education, teaching profession, teacher training, attestation of the teacher*

Увод:

Съвременният учител се възприема от обществото като полифункционален професионалист. Това поставя сериозни предизвикателства пред неговата подготовка, в резултат на която се формира комплекс от професионалнозначими компетентности. Като такива Я. Мерджанова посочва общосоциалните, общопрофесионалните, специфичните за определената професия, кариерните компетентности, научноизследователските и научноприложните, диагностичната, методическите, комуникационните, информационната, управленската, работата с документация (Merdzhanova, 2003, с. 36). Както може да се установи от становището на Я. Мерджанова, личността на учителя от нов тип е поставена пред сериозни предизвикателства. От него се очаква не само демонстриране на овладян определен минимум от дидактически технологии и добро познаване на научната материя, от която е редуцирано учебното съдържание, което преподава на учениците. Новият ракурс, от който се разглежда личността на учителя е много по-претенциозен и многопланов. Осмисля се идеята за големия

комплекс от функции и професионални роли, в които учителят е призван да се превъплати в професионалната си дейност. Отчитат се различните равнища на взаимодействия, които той извършва в процеса на професионалната си реализация. В аспекта на компетентностния подход за анализиране личността на съвременния професионалист, от учителя се изисква овладян комплекс от професионални компетентности, който би гарантирал високо качество на професионалната му дейност. Отдавна на учителя не се гледа само като на „основен източник на знания” и възпитател на учениците. В негово лице учениците, техните родители, обществото, очакват да открият компетентна и достойна за уважение личност, на която са готови да поверят една от най-важните мисии – образованието на бъдещите поколения творци на човешкия прогрес. Това ни задължава да полагаме максимални усилия за сполучлив подбор, ефективна подготовка и перманентна квалификация на учителските кадри.

Дискусия:

Компетентностният подход в обучението на бъдещите учители поставя сериозни предизвикателства пред висшите училища, които ги подготвят. В това отношение И. Прокоп посочва, че „В развитите страни се отделя голямо внимание на образованието на учителите. Бързо променящите се обществени условия предизвикват необходимостта от широки нововъведения и промени в ориентацията на учителското образование” (Прокоп, 2012, с. 230).

Авторът изтъква, че в Европа се обучават за учители повече от половин милион студенти в повече от хиляда институции и между системите и моделите, по които се обучават, могат да се открият големи различия. Разликите могат да се търсят в няколко посоки:

- във вида на институцията, която обучава бъдещите учители;
- в степента на автономността на институцията;
- в продължителността на подготовката;
- в образователните програми, по които се осъществява обучението;
- в организацията и структурата на подготовката;
- в националния характер на обучението;
- в традициите в образователните системи на отделните държави и др.

Въпреки посочените от И. Прокоп различия в професионалнотеоретичната и в професионалнопрактическата подготовка на бъдещите педагози във висшите училища на

различните държави, политиката на Обединена Европа налага някои общи тенденции в образованието на учителите в държавите членки на Европейския съюз (ЕС). Основните тенденции в подготовката на европейските учители са продиктувани от спецификата на икономическите и социалните фактори, които формират универсалните ценности. Държавите в европейското пространство приемат някои общи фундаментални ценности като: идеята за демократично обществено устройство, за която е характерна солидарността, толерантността и приемането на различието, осигуряването на по-добро образование за всички хора, ученето през целия живот и стремежът към личностно себеусъвършенстване, повишаване културното ниво на хората, подобряването на социалния им статус, повишаване квалификацията на заетите в различните отрасли на икономиката и повишаване конкурентоспособността на пазара на труда, повишаване жизнения стандарт и качеството на живот, подобряване качеството на здравеопазването и др.

Реализирането на общоевропейската политика по такива ключови проблеми предполага тяхното добро познаване, осмисляне и приемане от младите хора. Това определя наличието на общи тенденции в съдържателната страна от подготовката на учителите в различните европейски държави. За осъществяване на общите тенденции съдействат редица нормативни документи, някои от които са:

- Европейската рамка на ключовите компетентности;
- Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот;
- Европейската езикова рамка;
- Европа 2020 (стратегията на Европейския съюз за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж);
- Докладът на UNESCO за образованието през 21. век (четирите стълба на образованието) и др.

Българската образователна система като част от образователното пространство на Европейския съюз е разгледана от Г. Цоков (по Radev, 2007, с. 414 – 451). На базата на анализ на европейски нормативни документи авторът разкрива спецификата на политиката на ЕС по отношение на образованието, която се основава на принципа за суверенност на страните членки по отношение съдържанието и обхвата на образователните програми, както и осигуряването на автономност на организацията на образователните системи.

Процесът на глобализация на съвременното общество оказва значимо влияние върху развитието на образователните процеси в Европа. В това отношение България, като държава членка на Европейски съюз солидаризира образователната си политика с останалите държави от общоевропейското семейство. Интеграционните процеси в сферата на образованието подготвят почвата за изграждане и функциониране на общоевропейското образователно пространство, за което е характерно:

- насърчаване мобилността на студентите, обучаемите и преподавателите;
- развитие на сътрудничеството между университетите и училищата;
- стимулиране изучаването на чужди езици;
- усъвършенстване на системата за признаване на дипломи, квалификации и компетенции за образователни и професионални цели;
- развитие на дистанционното обучение;
- улесняване на адаптацията към индустриалните промени, в частност чрез професионална квалификация и преквалификация (Lisbon European Council 23 and 24 March 2000).

Държавите членки на Европейския съюз се обединяват около идеята за компетентностен подход в обучението на бъдещите учители във висшите училища, поставя се акцент не само върху родноезиковото, но и върху чуждоезиковото обучение, в учебните планове на студентите от педагогическите специалности се предлагат учебни дисциплини, представящи общоевропейските политики и практики, обучението се базира върху споделянето на общоевропейски ценности, осъществява се възможност за трансфер и обучение на студентите по педагогика в различни университети на европейското образователно пространство, толерира се провеждането на научни форуми, уъркшопи и други мероприятия, които създават възможност бъдещите учители да споделят научни идеи и опит в областта на педагогиката.

Като значим фактор, който по своеобразен начин съдейства за сближаване на политиките и практиките за обучение на педагози в Европа, според И. Прокоп може да се изтъкне възможността за споделяне на теоретични аргументи за оптимизиране подготовката на бъдещите учители, основаващи се на задълбочени научни изследвания. Авторът акцентира върху факта, че „подготовката на

учителите все повече се превръща в предмет на изследвания и чрез тях придобива научна стойност” (Prokor, 2012, с. 245).

Научността в подготовката на европейските учители е отражение на интелектуализацията на обществото. Тя намира конкретен израз в учебните планове и програми за обучение на студентите от педагогическите специалности. Наред със задълбочената професионално-педагогическа подготовка, която се осъществява посредством изучаването на голям комплекс от педагогически дисциплини (история на педагогиката, теория на възпитанието, дидактика, предучилищна педагогика, начална училищна педагогика, андрагогия, методология и методи на педагогическите изследвания, частни дидактики), студентите разширяват фокуса на своята компетентност, като изучават психология, социология, културология, педагогически мениджмънт и др.

Стремежът към научна дълбочинност и широкообхватност на проблематиката, върху която се базира подготовката на бъдещите учители, гарантира реализиране на идеята за възприемане на европейския учител като високоинтелигентна личност, съблюдаваща общоприетите европейски ценности, отличаваща се с висок професионализъм и хуманизъм, личност, отдадена изцяло на своята мисия – да образова и подготвя младите европейски граждани за пълноценното им социално вграждане в обществото и за професионална реализация в контекста на конкурентните условия на пазара на труда. Учителят не би могъл в пълнота да реализира тези важни задачи, без да познава и приема идеите, популяризирани в доклада на UNESCO за образованието през 21. век, в който се посочва, че реализирането на идеята за учене през целия живот може да се осъществи посредством четири основни стълба: да се учим как да живеем заедно с другите, да се учим как да учим, да се учим как да действваме, да се учим как да живеем/да съществуваме (Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century). Основните акценти в настоящия доклад са насочени към осмисляне на идеята, че на динамичния, бързо променящ се свят през новото хилядолетие са необходими динамични и адаптивни към новите условия хора. Адаптивността на личността би могла да се разглежда в диадна зависимост с компетентността, а компетентността от своя страна в диадна зависимост с перманентното учене (непрекъснато разширяване фокуса и надграждане сложността на знанията, уменията и практическото им приложение в актуални за съвременното

области). Променя се ракурсът, от който се разглежда ученето. То не се осмисля единствено в аспекта на усвояване на определен обем знания и формиране на умения и отношения. Ученето се осмисля като един от факторите за успешното човешко функциониране. То има пряка насоченост към формирането на умения за социално взаимодействие с другите, към овладяване на ефективни стратегии за учене, за изграждане на собствени стратегии на дейността при решаване на проблемни задачи, за формиране на инициативност и предприемачество, които имат положителна проекция върху същността на човешкото съществуване.

Докато в миналото в България е съществувала възможността за подготовка на учители на нивото на средното образование посредством обучение в средните педагогически училища, към настоящия момент нашата страна се солидаризира с общеевропейските политики за обучение на бъдещите учители на ниво „висше образование”. Българските учители се обучават в педагогически факултети на университетите и в педагогически колежи.

Висшите училища създават възможността за поетапно надграждане на образователните степени, перманентно учене и постепенно повишаване квалификацията на учителите. Наблюдава се стремеж към тясна специализация. Подготовката на учители за основното и средното училище се базира на по-малък брой, но по-детайлно изучавани учебни дисциплини. От учителите в гимназиалния етап на образование все повече се изисква демонстриране на професионални умения и компетентности, граничещи с експертност в научната област, в която преподават. В някои от държавите членки на Европейския съюз във висшите училища се осъществява строга специализация по определена група учебни дисциплини дори в подготовката на учителите за началния етап на образование. Развитите европейски страни в стремежа си за повишаване качеството на образователния процес все повече фокусират вниманието си върху идеите за учене през целия живот и включване на учителите в квалификационни курсове, специализации, уъркшопи, изследователски екипи по образователни научни проекти, кръгли маси, семинари, научни форуми, програми за преподавателски обмен и други инициативи съдействащи за повишаване на тяхната професионална квалификация.

Предизвикателствата на XXI век са много и бързо променящи се. Това поставя изискването пред специалистите в различните професионални области, в това число и пред работещите в сферата

на образованието, за гъвкавост, адаптивност, заявена готовност за бързо приемане на новостите и реформите. Такава готовност е характерна за младите хора. В този аспект нашите надежди за гравивна промяна в образователната парадигма са отправени към студентите, които овладяват педагогическата професия в университетите. Младите учители са носители на прогреса, но все по-често се натъкваме на статистици, които алармират за сериозно застаряване на кадрите, практикуващи учителската професия в България. Това още повече ни задължава да работим целенасочено, за да мотивираме младежите да избират да продължат обучението си в педагогическите специалности във висшите училища, да ги приобщаваме към благородната учителска професия, да ги обучаваме в съответствие с общеевропейските ценности.

Въпреки диференцираните общи за Европа тенденции към привеждане обучението на бъдещите учители във висшите училища към единни европейски стандарти и приобщаването към единни европейски ценности, процесът на обучение във всяка отделна държава се характеризира със свои национални особености. Те тясно кореспондират с образователните традиции и икономическото състояние на съответната държава. Обединяващият център се фокусира върху формирането на компетентности в едни и същи области, което гарантира приблизително еднакъв професионален облик на учителите от различните държави и съдейства за по-гъвкав трансфер на кадри в европейското педагогическо пространство.

Тенденции в подготовката на българските учители:

С оглед на общеевропейските тенденции в подготовката на учители се променя и българската законодателна уредба за придобиване на професионална квалификация „учител“. След демократичните промени тя търпи неколкократно изменения, някои от които свързани с намаляване на задължителните часове по педагогика и педагогическа практика. Логично е да се запитаме може ли да се потърси взаимовръзка между ниските резултати на българските ученици от международни изследвания през последните години (изследвания на PISA), тиражираните в медийното пространство примери на педагогическо безсилие в процеса на обучение (при взаимодействието на учителя с деца в предучилищна възраст и с ученици) и недостатъчната педагогическа компетентност на част от практикуващите учителската професия? Как се отразява намаляването на общия хорариум на часовете за теоретична и за практическа подготовка на учителите върху равнището на тяхната педагогическа компетентност? Може ли да се гарантира високо

качество на педагогическа подготовка на учителите с намален хорариум на общия брой на часовете за теоретична подготовка и намален хорариум на часовете за практическа подготовка?

Като пример в тази посока ще направим сравнителен анализ на три последователни наредби за придобиване на професионална квалификация „учител”, утвърдени след демократичните промени в България. Това са съответните наредби от 1995 г., от 1997 г. и от 2016 г.

Таблица 1.

Общ хорариум часове за придобиване на професионална квалификация „учител”

Задължителни учебни дисциплини	Наредба от 1995 г.	Наредба от 1997 г.	Наредба от 2016 г.
Педагогика	60 часа	60 часа	60 часа
Психология	60 часа	45 часа	60 часа
Приобщаващо образование	-	-	15 часа
АВИТО (1995 г. и 1997 г.) ИКТ в обучението и работа в дигитална среда (2016 г.)	60 часа	15 часа	30 часа
Методика на обучението	120 часа	60 часа	90 часа
Общо часове за теоретична подготовка	300 часа	180 часа	255 часа
Задължително избираема подготовка	2 уч. дисц. X 20 часа = 40 часа	2 уч. дисц. X 15 часа = 30 часа	4 уч. дисц. X 30 часа = 120 часа +1 факултативна дисц. X 15 часа
Практическа подготовка			
Хоспитиране	60 часа	30 часа	30 часа
Текуща педагогическа практика	60 часа	45 часа	60 часа
Преддипломна педагогическа практика	100 часа	75 часа	90 часа
Общо часове за практическа подготовка	220 часа	150 часа	180 часа

Както може да се установи от данните поместени в *табл. 1*, изискванията към подготовката на българския учител през последните 23 години се различават съществено. Разликите може да се установят не толкова в същността на предвидените за изучаване

учебни дисциплини и вида на практическата подготовка, колкото в изискуемия минимум учебни часове предвидени за придобиване на професионална квалификация „учител”. Тревога буди фактът, че предвиденият общ хорариум на часовете за теоретична подготовка в наредбата от 1995 година, който възлиза на 300 часа е намален в наредбата от 1997 година и спада до хорариум от 180 часа. Намалението тук е драстично и се изразява в обем от 120 часа. В кой от случаите може да се очаква формиране на по-високо равнище на теоретичната компетентност на учителите – когато теоретичната им подготовка се базира на 300 часа задължителен хорариум, или когато е основана на 180 часа задължителен хорариум? Подобна е ситуацията с хорариума на часовете за практическа подготовка. Общият брой на часовете за практическа подготовка от 220 часа (1995 г.) е намален на 150 часа (1997 г.). Следва недвусмислено да зададем въпрос на компетентните органи изработили и утвърдили настоящия нормативен документ – Какви промени са настъпили в професионалните роли и функции на учителя, в държавните документи за образователно съдържание, в организацията и провеждането на процеса на обучение в българското училище за последната година (визираме 1996 г.) и др., които позволяват хорариума на часовете от теоретичната подготовка на бъдещите учители да бъде намален със 120 часа, а на практическата подготовка със 70 часа? Ще съдейства ли намаляването на броя на часовете за придобиване на професионална квалификация „учител” за повишаване качеството на подготовка на съвременните български учители? Може ли с такъв малък хорариум учебни часове да се обучат педагогически компетентни учители, конкурентноспособни на европейския трудов пазар? Не е ли това един от ключовите проблеми, които възпрепятстват учителя да реализирана ефективно педагогическото взаимодействие с учениците?

Проблемът с намаляването на броя на часовете в процеса на подготовката на българските учители и рефлексията му върху резултата от тази подготовка е диференциран от редица български изследователи – М. Илиева, Б. Господинов, И. Петкова и др.

По отношение на педагогическата подготовка, М. Илиева разкрива взаимовръзка между процеса на нейното изграждане и резултата от този процес. Тя изтъква, че педагогическата подготовка в своята същност е необходимо да се разбира като „обучение, което осигурява висша квалификация за определена професионална реализация” (Илиева, 1987, с. 7). В този аспект посочваме, че процесът на обучение за придобиване на професионална квалификация

„учител”, е необходимо да бъде така организиран и проведен от висшето училище, че в най-висока степен да гарантира формирането на професионалнопедагогическа компетентност в обучаемите. Може ли да се оптимизира процесът на формиране на висока професионалнопедагогическа компетентност чрез намаляване на броя на часовете за теоретична и за практическа подготовка на бъдещите учители? Подобни въпроси към разписващите нормативната уредба задава И. Петкова. Тя се обръща към тях със следните въпроси „Какво качество на образователния процес очакват при едни такива промени в учебното съдържание? Може ли да се подготви един учител за своята професия с такъв хорариум от часове?” (Petkova, 2012, с. 104-105).

Търсейки причинно-следствена връзка между процеса на формиране на педагогическа компетентност и резултата от този процес, изразяващ се в качеството на преподавателската дейност на учителите, Б. Господинов разкрива наличието на корелация между качеството на педагогическата подготовка на учителите и качеството на образователната система в България. В този аспект Б. Господинов изтъква, че „липсата на адекватна и като продължителност, и като съдържание първоначална педагогическа подготовка на учителите у нас е един от най-съществените фактори за незавидното състояние на българското образование “ (Gospodinov, 2009, с. 68). Лансира се идеята за наличие на тясна взаимовръзка между обхвата, съдържанието, задълбочеността и продължителността на теоретичната и практическата подготовка на учителите и качеството на професионалната им дейност. Може ли да се очаква, че един учител с ниско равнище на своята педагогическа компетентност, придобита в резултат на редуцираната продължителност на обучението му в университета, ще реализира високоефективен процес на обучение със своите ученици в училищната практика?

В наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител” от 2016 година откриваме заявена воля на законодателния орган, създал и утвърдил тази нормативна уредба, за оптимизиране на процеса за формиране на първоначална педагогическа компетентност на учителите. Стремещт към повишаване на качеството на педагогическата подготовка на учителите може да се открие както в увеличения брой на часовете за теоретична подготовка, така също и в увеличения брой на часовете за практическа подготовка (графа 4 от таблица 1). В сравнение с изискванията на предходната наредба (от 1997 г.), общият хорариум на часовете за теоретична подготовка е увеличен със 75 часа и

нараства от 180 часа на 255 часа в наредбата от 2016 г. Нарастването е съществено, но отбелязваме факта, че то все още не е изравнено с хорариума от часове предвиден в наредбата от 1995 година (300 часа). Увеличаването на броя на часовете за практическа подготовка също бележи ръст. От 150 часа в наредбата от 1997 г., часовете за практическа подготовка са увеличени с 30 часа и достигат хорариум от 180 часа в наредбата от 2016 г. Хорариумът на тези часове също не е изравнен с този от 1995 г., който възлиза на 220 часа. Има основание да считаме, че с оглед увеличениния хорариум на часовете за първоначална педагогическа подготовка, равнището на педагогическа компетентност на начинаещия учител ще се повиши. Остава отворен въпросът кое в организацията, провеждането и управлението на образователния процес от 1995 г. до настоящия момент се е променило в такава посока, че да позволява с намален хорариум на теоретичната и на практическата подготовка, висшите училища да подготвят високо компетентни учители? Професионалните роли и функции на съвременния учител непрекъснато разширяват своя обхват и същност. Освен обучението, възпитанието и социализацията на децата и учениците, от него се изисква да формира у тях инициативност и предприемачество, да работи за формирането и развитието на ключови компетентности, да реализира подкрепа на личностното им развитие, да осъществява идеите на приобщаващото образование. Това са идеи продиктувани от променените условия на съвременното и регламентирани от общоевропейски нормативни документи. В учебния план на наредбата от 2016 г. са предвидени 15 учебни часа по Приобщаващо образование. В рамките на отредените 15 часа е необходимо бъдещите учители да придобият педагогическа компетентност за реализиране на приобщаващо образование в педагогическата си практика. Възможно ли е която и да е компетентност да бъде формирана в рамките на учебна дисциплина с хорариум от 15 часа? В този аспект може ли да считаме, че българският учител е съизмерим като ниво на компетентност на своите колеги от другите държави в Европейски съюз? Целесъобразно ли е с такова равнище на подготовка на съвременния български учител да се постигне една от идеите, която представя Е. Василева за „хуманизиране на образователното пространство в неговата пълнота, ориентирано към личността на ученика, към нейното настояще и перспективи за бъдещето ѝ?“ (Vasileva, 2004, с. 104). Може ли академичната подготовка на учителите, реализирана чрез настоящия хорариум учебни часове, да бъде гаранция за високо качество и ефективност на техния

професионален труд? Ще съумее ли българският учител да отговори на изискванията за реализиране на нова образователна политика основана на идеите за висока ефективност, хуманност, креативност, инициативност, конкурентност? Отговорите на тези въпроси очакваме да получим в проекцията на времето.

За успешната подготовка на учителя е необходимо да бъде създадена професиограма на професията. Почти за всички съвременни професии съществуват професиограми, в които се предявяват изисквания както към подбора на кандидати за обучение, така също и към тяхната подготовка и реализация на пазара на труда. На особеностите на учителската професия и взаимодействията, в които влиза учителят в процеса на своята професионална реализация, посвещава своите търсения български научен колектив под ръководството на С. Жекова. Авторите популяризират своя „модел на единната педагогическа система „учителска професия”. Съобразно този модел учителската професия се разглежда като една добре структурирана система с ясно диференцирани и йерархизирани нива на взаимодействие. Моделът включва четири подсистеми и обособените взаимовръзки между тях. Подсистемата А1 предполага взаимодействия от типа: учител – урочна/извънурочна работа; учител – ученик. Подсистемата А2 регламентира взаимодействията на учителя с компонентите на вътрешната училищна среда. Тя предполага взаимодействия от типа: учител – учител/учителски колектив; учител – условия на средата в училище. Подсистемата А3 включва взаимодействията на учителя с външната среда, които са от типа: учител – родителска общност; учител – обществени организации. На най-високото йерархично равнище на взаимодействие са поставени компонентите на подсистемата А4. Тази подсистема регламентира взаимодействията на учителя с висшестоящите институции (Zhekova i kol., 1981). В този опит за създаване на професиограма са визирани взаимодействията, в които влиза учителят, но не се посочват конкретни изисквания нито към личностните особености, нито към подбора, подготовката и компетентността на кадрите, които упражняват учителската професия. По отношение на създаването на професиограмата Д. Василев, Я. Мерджанова изтъкват, че професиограмата на професията включва системата на описание на изискванията, които дадена професия предявява към подготовката на човека, който ще я упражнява. Всяка професиограма включва: основна част – за тези, които ще избират дадената професия и допълнителна част – включваща изискванията към тези, които реализират

професионалния подбор за дадена професия. Съставни части на професиограмата са медикограмата (описваща изискванията към здравето на този, който ще я упражнява и противопоказанията за нея), психограмата (описваща изискванията на професията към психиката на този, който ще я упражнява и ограниченията за нея), социограмата на професията (описваща изискванията към социално-педагогическия облик на този, който ще я упражнява и ограниченията за нейната успешна реализация) (Vasilev, Merdzhanova, 2003, с. 68-69). Съотнесени към учителската професия, посочените компоненти на професиограмата биха могли да имат следното съдържание:

Медикограмата на професията учител следва да включва определен минимум медицински изисквания, които имат съществено значение за здравословното състояние на избиращия и на практикуващия учителската професия.

Психограмата на професията учител следва да включва онези минимални изисквания на професията към психическото състояние на избиращия и на практикуващия учителската професия, които биха повлияли върху психическото състояние на обучаваните.

Социограмата на професията учител следва да включва основните социално-морални характеристики (качества) на личността, която избира да се подготви за учител, както и на личността, която практикува учителската професия.

Като компонент на професиограмата на учителската професия следва да присъстват комплекс от *основни изисквания към неговата професионална подготовка и квалификация*.

Обосноваването на надеждна професиограма на учителската професия би съдействало за оптимизиране на процесите на селекция, академична подготовка и професионалната реализация на българските учители.

Тенденции в квалификацията на българските учители:

За пълноценно реализиране на идеите, заложи в Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот и повишаване на компетентността и конкурентноспособността на педагогическите кадри на пазара на труда, е разработена Наредба за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Naredba 12, 2016 г.). Наредбата в съответствие с чл.77. (1) предвижда атестиране на учителите на всеки 4 години. Нормативната уредба регламентира Стандарт за квалификационната дейност, чрез който се осъществява перманентна квалификационна дейност на педагогическите кадри, която се удостоверява чрез документ, посочващ придобития в резултат на

обучението брой кредити. Тези нормативни документи поставят учителската професия сред приоритетно развиващите се професии в България. Заявена е ангажираност на държавата по отношение на повишаване компетентността на кадрите осъществяващи процесите на обучение, възпитание, социализация, подкрепа на личностното развитие на младото поколение българи. Не винаги заявеният приоритет се превръща в реализиран приоритет. На лице са някои основания в нормативната уредба, които ни провокират да считаме, че добрите намерения по посока на адекватно атестиране на учителите е възможно да останат само на равнище намерения, а реализацията да бъде различна от заявената. Едни от основанията може да се открият в точковата система и във формулата за оценяване на педагогическата компетентност на учителите (чл. 82, Наредба №12, 2016 г.).

В чл. 82 на Наредба №12/2016 г. е посочено, че атестираните се оценяват с 1 точка, когато „знанията и уменията на оценяваното лице имат необходимост от подобрене с цел ефективно изпълнение на длъжността”. В този случай нормативният документ посочва, че са налични дефицити в професионалната компетентност на учителя, но не подсказва на оценяващите в каква посока е необходимо да търсят тези дефицити, нито в какво ще се изразява тяхното „подобрене”. Знанията и уменията са нематериален продукт и не е възможно да бъдат подобвени. Те може да бъдат формирани, усъвършенствани, обогатени, но не и подобвени. Наредбата регламентира, че 1,5 точки ще се поставят, когато „оценяваното лице има необходимите компетентности, съответстващи на професионалния му профил, които позволяват да изпълнява изискванията към заеманата длъжност, и когато децата и учениците постигат очакваните резултати от обучението”. В резултат на това съждение следва да се запитаме – Има ли място в училищната практика учител, който не притежава необходимите компетентности, които се съотнасят към професионалния му профил? Има ли място в училищната практика учител, който няма базова компетентност да изпълнява изискванията към заеманата от него длъжност? Има ли място в училищната практика учител, чиято професионална дейност не съдейства за постигане на очакваните резултати от неговите ученици? Явно отговорът, съобразно тази наредба е „да” и това ще бъде онзи учител, който ще бъде положително оценен от атестационната комисия, като му бъде присъдена 1 точка, заради неговата педагогическа некомпетентност. На него ще му бъде препоръчано да „подобри” нещо, което не притежава. А неговият

колега, който отговаря на базови изисквания за упражняване на професията ще бъде оценен вместо с 1 точка, с 1,5 точки. Твърде субективно е изяснен и смисълът на оценяването на учителя с 2 точки. В чл. 82 (3) т. 3.2. е посочено, че се поставят 2 точки „в случаите, когато дейността на оценяваното лице надвишава изискванията за изпълнението на длъжността, резултатите от обучението на децата или на учениците надвишават очакваните, притежаваните професионални компетентности позволяват ефективно изпълнение на длъжността”. В наредбата не се визира какво означава надвишаване на изискванията за изпълнение на професионална длъжност, или надвишаване на очаквани резултати от обучението. Какво и с колко трябва да бъде надвишено и как трябва да бъде регистрирано надвишението, за да бъде оценен учителят с 2 точки? Не е посочено кое изпълнение на дейността на учителя трябва да се определи като ефективно и кое като неефективно. В този аспект се отваря хоризонт за свободно интерпретиране на критериите за оценяване от членовете на атестационната комисия и субективно оценяване на учителя и на неговия труд.

В чл 82 (7) на Наредба №12 е посочена формулата за изчисляване на окончателния резултат в атестационната карта. Тя има следния вид:

$$OP = 0,25 CO + 0,75 OAK, \text{ където:}$$

OP – окончателен резултат; CO – самооценка на атестирания; OAK – оценка на атестационната комисия.

В наредбата не се посочва как е определена тежестта на всеки компонент от формулата, имаща отношение към получаването на окончателния резултат. Защо тежестта на самооценката е значително по-малка от тежестта на оценката (0,25/0,75)? Когато съвременната образователна парадигма поставя акцент върху субект-субектния подход, не е ли целесъобразно този подход да се прилага и в процеса на оценяване на учителския труд? В този аспект би следвало оценяван и оценяващ/и да се възприемат като равностойни субекти. Би било целесъобразно стойността на самооценката и стойността на оценката във формулата за изчисляване на окончателния резултат да бъдат равнопоставени 50%/50%. Не се отчита факта, че чрез този начин на атестиране се създава възможност за действие на т.нар. ефекти в доцимологията. Особено за действието на описаните ефекти на съвкупността, на ореола, на пола и др. (Andreev, 2001, с. 261-262). Като се отчете липсата на мандатност на директорите в българските училища и детски градини, както и факта, че директорът е неизменен член на атестационната комисия, съществува реален риск от

създаване на зависимост на кариерното развитие на учителя от благоразположението на неговия директор. Чрез настоящата наредба се увеличава зависимостта на учителя от властта на директора. Дава се възможност (облечена в нормативна рамка) за получаване на висока атестационна оценка от учители, които се ползват от благоволенieto на директора, без да са носители на висока професионална компетентност. От тях, в много случаи, би се изисквало да бъдат „послушни“, покорни, солидарни с действията и решенията на директора без да анализират целесъобразността им, за да бъдат атестирани с висока оценка. А какво би се случило в процеса на атестиране с онези учители, които са непримирими към неправдата, към неспазване на законови разпоредби и злоупотреби с власт от страна на техните директори? В оценката на техния труд лесно би се посочило, че знанията и уменията им „имат необходимост от подобрене“ и вероятно биха били оценени с най-ниската оценка.

Като едно съвременно ефективно средство за оценяване на професионалната компетентност в научната литература се разглежда професионалното портфолио, което не е визирано в настоящата наредба. Според М. Стефанова „Основната характеристика на портфолиото се свързва с неговата (само)оценителна функционалност за презентиране на възможно най-доброто като достижение и като потенциал на един или друг индивид – субект в училищно-образователното взаимодействие (ученик, учител или който и да е училищен специалист, а също и самата училищна институция като съвкупен субект)“ (Stefanova, 2013, с. 3). Професионалното учителско портфолио може да се разглежда като надеждно средство за обективна оценка на неговия труд. То се създава от учителя. В него той включва доказателствен материал удостоверяващ динамиката на своето професионално развитие и кариерно израстване. Регистрира равнището на своята теоретична и методическа подготовка, урочната, извънкласната и обществената си дейност. Професионалното учителско портфолио е рефлексивно средство, което подпомага процеса на (само)оценяване на учителя. Портфолиото дава възможност за по-обективното атестиране на учителя в контекста на търсене на съответствие между неговата професионална дейност и професионалния му профил, съответствие между постиженията на неговите ученици и изискванията на държавните образователни стандарти, съответствие между постигнатите от него и от неговите ученици резултати и стратегията за развитие на училищната институция и др. Посредством професионалното портфолио учителят би могъл да бъде оценен по отношение на: перманентно повишаване

на квалификацията, прилагане на иновативни методики на преподаване, използване на съвременни дидактически методи, участия в програма за учителска мобилност (Еразъм+), участия в научни форуми, участия в семинари, в уъркшопи, участия в международни и национални проекти, участия в обществено значими инициативи, постижения на подготвени от него ученици на престижни олимпиади, конкурси и състезания, ефективни взаимодействия с обществени организации и други активности имащи пряко отношение към професионалния му профил.

Дали би бил оценен по-обективно учителският труд, ако атестацията се извърши от цялата колегиална общност в училището, а не от няколко човека, между които и личността на директора? Дали ще се обективира оценката ако бъде формирана посредством самопрезентирането от учителя на своето професионално портфолио, съпроводено с необходимия доказателствен материал, пред членовете на педагогическия съвет? Защо законодателният орган конкретизиращ процедурата по атестиране изключва възможността учителят по убедителен начин да представи пред колегиалната общност, с която ежедневно си взаимодейства, резултатите от перманентното повишаване на своята теоретична компетентност и доказателствен материал за равнището на достиженията на своите ученици, и въз основа на това да получи адекватна атестационна оценка за професионалното си развитие? Безпристрастността и адекватността на окончателната атестационна оценка на учителя биха се гарантирали от провеждането на процедура гарантираща таен вот, по ясно разписани критерии, даден от всеки член на педагогическия съвет. Така би се елиминирала възможността за субективно оценяване на професионалната компетентност на учителя от директора и няколко приближени до него лица. Всички членове на педагогическия колектив (включително и атестирания) равностойно биха имали възможността да поставят оценка, на базата на реални доказателства, за професионалното развитие и успехи на своя колега.

Логично е да попитаме ще реализират ли ефективно целта, с която са създадени настоящите документи, касаещи повишаване на професионалната компетентност на учителите и оценката на техния труд? Можем ли да бъдем сигурни, че посредством изискванията на Наредба №12/2016 г. учителите ще получат адекватна оценка на своя професионален труд? Отговорите на тези въпроси ще проследим в следващите четири години, тъй като такъв срок за атестиране на учителя е визиран в настоящата наредба.

Интерес представлява самата скала за атестиране на учителите, съобразно горечитираната наредба №12, чл 82 (8). Атестирането се извършва в съответствие с пет степенна скала изразена с цифров и словесен еквивалент, чиито степени формално извършват класиране на учителите по компетентност, но не дава ясна представа за конкретни показатели и техните измерители, по които е извършено сравнението и в резултат на това съответното класиране на учителите. Посочена е следната скала за атестиране на учителите:

1. „образцово изпълнение“ – окончателен резултат от 45 до 50 точки;
2. „надминава изискванията“ – окончателен резултат от 40 до 44,99 точки;
3. „отговаря на изискванията“ – окончателен резултат от 35 до 39,99 точки;
4. „отговаря частично на изискванията“ – окончателен резултат от 30 до 34,99 точки;
5. „съответства в минимална степен на изискванията“ – окончателен резултат от 25 до 29,99 точки.

По отношение на оценяването в обучението М. Андреев изтъква, че „в различните системи за оценяване постиженията се считат за неуспешни при владеење на учебното съдържание от 50% до 70%. Колкото повече се върви от нормативно към критериално оценяване този процент нараства“ (Andreev, 2001, с. 257). Когато интерпретираме горепосочената скала съобразно оценяването на учителския труд в съответствие с предварително зададени критерии (изисквания), може да се очаква, че минималната положителна оценка ще се поставя, когато учителят отговаря на 70% от поставените изисквания. Този баланс в скалата за атестиране на учителите не е постигнат. Минималната положителна оценка е съобразена с изискването за 50% съответствие със зададените критерии. Авторите на скалата не са предвидили как ще се вербализира оценката на онези учители, за които е установено, че педагогическата им компетентност е по-ниска от минималния предвиден праг от 25 точки (под 50% съответствие със зададените критерии). Това означава ли, че самата наредба ще създава възможност за прикриване пред управленските органи от РУО и МОН на истинското състояние на равнището на педагогическата компетентност на някои учители попаднали по силата на случайни обстоятелства в училищната практика? Визираме проблема с недостига на учителски кадри в цялата страна и реалната опасност училищните директори да назначат на работа всеки кандидат представил им необходимият документ за учителска

правоспособност без да имат възможност за извършване на подбор на кадрите, поради техния дефицит. Така създадената скала за атестиране на учителите предвижда всички атестирани да получат положителна оценка.

Оценка „образцово изпълнение“ се поставя на учителя за съответствие на неговата професионална компетентност от 100%-90% с предвидените критерии.

Оценка „надминава изискванията“ се поставя на учителя за съответствие на неговата професионална компетентност от 89%-80% с предвидените критерии.

Оценка „отговаря на изискванията“ се поставя на учителя за съответствие на неговата професионална компетентност от 79%-70% с предвидените критерии.

Оценка „отговаря частично на изискванията“ се поставя на учителя за съответствие на неговата професионална компетентност от 69%-60% с предвидените критерии.

Оценка „съответства в минимална степен на изискванията“ се поставя на учителя за съответствие на неговата професионална компетентност от 59%-50% с предвидените критерии.

Интервалите между отделните степени са равномерно разпределени. В този аспект бихме обобщили, че скалата е добре балансирана. Акцентираме върху факта, че не е предвидена степен „не съответства на изискванията“, когато точковият бал получен от учителя е под 25 точки. Не може да се твърди, че е постигнат необходимият баланс по отношение на поясненията на авторите на наредбата, (които би следвало да внасят необходимата яснота за съдържанието на отделните степени) към оценяващите и оценяваните,. Вербалните пояснения към отделните степени на скалата за окончателна оценка изобилстват от думи и изрази, които изключват възможността за точно измерване. Те са предпоставка за създаване на субективна представа за професионализма на атестирания учител. Като пример в това отношение могат да се посочат изразите използвани в чл. 82 (8) на Наредба 12/2016 г.

Атестационна оценка „образцово изпълнение“ ще получи учителят, когато неговата дейност „в **значителна степен** допринася за напредъка на децата и учениците“ (чл.82 (8) 1.) Остава отворен въпросът как атестационната комисия и оценяваният ще интерпретират понятието „значителна степен“? Може ли тя да бъде точно измерена? С какъв зададен критерий (еталон) ще сравнят и измерят „значителната“ степен в напредъка на децата и учениците?

Атестационна оценка „надминава изискванията“ ще се поставя на учител, за който „**едновременно** са установени знания и умения, които **в преобладаващата част** надвишават определените в професионалния профил“ (чл.82 (8) 2.). За всеки педагог е ясно, че знанията и уменията не се формират едновременно и не може да се измерят едновременно. Известно е, че **знанията** се свързват с усвояването на „факти, понятия, теории, закони, правила, модели, дефиниции, концепции, подходи и засягат всички области на науката. В тях е систематизиран и обобщен цялостният опит на човечеството в процеса на неговото развитие. **Уменията** се структурират върху основата на по-рано овладени знания и опит. Те се характеризират със съзнателност, преднамереност, плановост, вариативност, резултативност. Уменията могат да бъдат както практически, така и умствени“ (Teneva, 2012, с. 79). Изказаното становище визира различието по отношение на съдържанието на двете понятия. Процесите на усвояване на знания и формиране на умения не се характеризират с едновременност, а с последователност. Формирането на умения се базира на комплекс от базисно овладени знания и има надграждащ характер. Авторите на наредбата не посочват как точно може да бъде измерена „преобладаващата част“, в която знанията и уменията на учителя надвишават определените в професионалния профил. Не е ясно какво, с какъв сравнител ще бъде измерено и в каква степен трябва да преобладава. Не се посочва какъв е критерият за „преобладаване“ на знания и умения.

Атестационна оценка „отговаря на изискванията“ ще се поставя на учител, за който е установено, че „**показаните** знания и умения **съответстват** на професионалния профил; ако има **неизпълнени задачи**, неизпълнението им е предизвикано от независещи от лицето обстоятелства (чл.82 (8) 3.). Знанията и уменията са нематериален продукт, който не може да бъде „показан“. Те могат да бъдат демонстрирани чрез проявленията на оценявания субект. Смисълът на тази атестационна степен е лишен от състоятелност, тъй като всеки практикуващ учител би следвало да притежава комплекс от знания, умения, компетентности, които съответстват на професионалния му профил. В противен случай той не би имал място в системата на образованието. Несъстоятелността на тази степен от атестационната скала може да се потърси и в предвидената възможност за неизпълнение на поставените задачи от страна на атестирувания учител. Интерес би представлявало да се потърсят и анализират наредби за оценяване на труда на работещите в други икономически сфери, за да се установи предвижда ли се в тях работникът да се

атестира с оценка „отговаря на изискванията“, когато не изпълнява поставените му задачи. Сферата на образованието толкова незначителна и маловажна ли е, че да се позволява на учителите да не изпълняват поставените им задачи и това неизпълнение да бъде положително оценено от атестационните комисии и прикрито под обяснението „независещи обстоятелства“? Не е ли това предпоставка ниските резултати от обучението на учениците да се счита за независимо от качеството на професионалната компетентност на учителя, а да се обяснява чрез ниската мотивация за учене на учениците (която може да се повлияе в положителна степен от учителя), чрез особености на етноса, към който принадлежи ученикът, чрез възрастови особености на учениците, чрез несъвършенства на училищните учебници и други „независещи от учителя обстоятелства“?

Атестационна оценка „отговаря частично на изискванията“ ще се поставя на учителя, когато „*по-голяма част* от *показаните* знания и умения съответстват на професионалния профил, а *за останалите* е необходима допълнителна квалификация и подкрепа“ (чл.82 (8) 4.). Възможно ли е знанията и уменията да се разделят на части? Не става ясно какъв е критерият за измерване на „по-голяма част“ от знанията и уменията, които е необходимо да съответстват на професионалния профил на учителя. Какъв е неговият професионален профил след като няма утвърдена професиограма на учителската професия? Кои знания и умения се визират в наредбата, след като освен тях, се посочват и „останалите“, за които е необходима допълнителна квалификация и подкрепа? В посочения параграф са използвани и други изрази, които утвърждават невъзможността на атестационната комисия, а и на самия атестиран учител за точно измерване. Като примери в това отношение може да се посочат изразите „изпълнени са *някои критерии* от областите на професионална компетентност“, „изпълнението на дейностите *в малка степен* допринася за постигане на поставените в стратегията за развитие на детската градина или училището цели и задачи и *отговаря частично на изискванията* към длъжността“. Учител, който не отговаря на изискванията за професионална компетентност, който не допринася чрез дейността си за постигане на целите и задачите на образователната институция не би следвало да бъде положително атестиран. Липсата на конкретни и точно измерими критерии създава условия за субективизъм в оценяването на учителя.

Атестационна оценка „съответства в минимална степен на изискванията“ ще получи учителят ако „показаните знания и умения

в минимална степен съответстват на професионалния профил и е необходима допълнителна квалификация и методическа и организационна подкрепа, изпълнени са **по-малко от половината** от критериите по областите на професионална компетентност“ (чл. 82 (8) 5.). По-нататък в текста на същия член и параграф е посочено, че резултатите от дейността на учителя **„не допринасят за постигане на поставените** в стратегията за развитие на детската градина или училището **цели и задачи“**. Тук следва да зададем няколко състоятелни въпроса. Как точно ще бъде измерена **минимална степен на съответствие** на знанията и уменията на учителя с професионалния му профил? Колко точно са критериите по областите на професионална компетентност на учителя, за да може със сигурност да се твърди, че **той е носител на по-малко от половината** от тях? Може ли да се счита, че учител, който чрез професионалната си дейност **не допринася** за реализиране на поставените цели и задачи, съответства на изискванията поставени към него?

В чл.76. (4) на Наредба 12/2016 г. са посочени целите на процеса на атестиране, едни от които са:

1. установяване на постигнатите от педагогическите специалисти резултати от дейността им;
2. повишаване качеството на образованието на децата и учениците;
3. мотивиране на педагогическите специалисти за професионално усъвършенстване чрез повишаване на квалификацията.

Разписана по настоящия начин ще успее ли наредбата да реализира адекватно заложените цели на процеса на атестиране на учителя? Ще може ли реално да се установи равнището на постигнатите резултати от учителския труд? Ще съдейства ли така проведеното атестиране за повишаване качеството на образователния процес? Получената атестационна оценка чрез своята точност и безпристрастност ще мотивира ли учителя към повишаване на своята професионална компетентност?

Заклучение:

Българската образователна система не е сред най-ефективните в Европа и се нуждае от реформиране. За успешната реформа е необходима не само промяна в нормативната уредба. Част от реформата се отнася до състоянието на педагогическата компетентност на педагогическите кадри и възможностите за нейното повишаване. Не би могла да се реализира ефективна промяна в

образователната парадигма без наличието на промяна в съзнанието на човешкия ресурс призван да реализира реформата. Подготовката и квалификацията на българския учител е необходимо да бъде синхронизирана с общеевропейските изисквания в тази посока. В нашите училища е необходимо да работят такива професионалисти, чиято педагогическа компетентност да бъде съизмерима с тази на учителите от водещите европейски образователни системи. Към реализиране на визираната цел е необходимо да бъде насочена дейността на законодателният орган създаващ нормативната уредба регламентираща посоката на развитие на българската образователна система. Необходимо е нормативните документи да бъдат така разписани от компетентните органи, че да не будят обърканост и двусмислие в съзнанието на онези, които трябва да ги прилагат. Високото качество на професионалната дейност на учителя рефлексивно се съотнася към ясно зададените в съответната професиограма правила за сполучлив подбор на желаещите да се посветят на учителската професия, адекватната на съвременните изисквания академична и практическа подготовка, перманентното повишаване на професионалната квалификация на учителите.

Литература:

Andreev, M. (2001). Protsetsat na obuchenieto. Didaktika. UI „Sv. Kliment Ohridski”. Sofia [Андреев, М. (2001). Процесът на обучението. Дидактика. УИ „Св. Климент Охридски”. София].

Gospodinov, B. (2009). Kam vaprosa za bazovata pedagogiceska podgotovka na uchitelite – V: Savremennoto obucenie mezhdu teoriata i praktikata. Sofia. [Господинов, Б. (2009). Към въпроса за базовата педагогическа подготовка на учителите – В: Съвременното обучение между теорията и практиката. София].

Ilieva, M. (1987). Pedagogicheskata podgotovka na prepodavatelite ot VUZ. Sofia [Илиева, М. (1987). Педагогическата подготовка на преподавателите от ВУЗ. София].

Merdzhanova, Ya. (2003). Metodi i formi na profesionalno uchenie v tiahnata saotnositelnost. Pedagogika, Sofia [Мерджанова, Я. (2003). Методи и форми на професионално обучение в тяхната съотносителност. Педагогика, София].

Petkova, I. (2012). Podgotovka i kvalifikacia na balgarskia uchitel, UI „Sv. Kliment Ohridski”. Sofia. [Петкова, И. (2012). Подготовка и квалификация на българския учител, УИ „Св. Климент Охридски”. София].

Prokop, I. (2012). Sravnitelna pedagogika. Izdatelstvo „Eks-Pres”. Sofia. [Прокоп, И. (2012). Сравнителна педагогика. Издателство „Екс-Прес”. София].

Radev, P. (2007). Pedagogika. IK „Hermes”. Plovdiv [Радев, П. (2007). Педагогика. ИК „Хермес”. Пловдив].

Stefanova, M. (2013). Uchenicheskoto portfolio (instrument za samoocenka ot uchenicite na tehните uchebno-poznavatelni postizhenia i napredak, za priobshtavane na uchenicite kam cennostta na uchilishtnoto obrazovanie). e-Obr@zov@nie, br. 51 [Стефанова, М. (2013). Ученическото портфолио (инструмент за самооценка от учениците на техните учебно-познавателни постижения и напредък, за приобщаване на учениците към ценността на училищното образование). e-Obr@zov@nie, br. 51]

учениците на техните учебно-познавателни постижения и напредък, за приобщаване на учениците към ценността на училищното образование). e-Обр@зов@ние, бр. 51].

Teneva, M. (2012). OvladJavane na didakticheska problematika ot studenti. P"rva chast. Stara Zagora. [Тенева, М. (2012). Овладяване на дидактическа проблематика от студенти. Първа част. Стара Загора].

Vasilev, D., Ya. Merdhanova, (2003). Teoria i metodika na profesionalното orientirane. UI „Sv. Kliment Ohridski“. Sofia. [Василев, Д., Я. Мерджанова, (2003). Теория и методика на професионалното ориентиране. УИ „Св. Климент Охридски“. София].

Vasileva, E. (2004). Savremennoto nacalno uchilishte-realnost i predizvikelsta. UI „Sv. Kliment Ohridski“. Sofia. [Василева, Е. (2004). Съвременното начално училище-реалност и предизвикателства. УИ „Св. Климент Охридски“. София].

Zhekova, S. i kol. (1981). Profesiograma na balgarskia ucitel (teoretichen model). Izd. Ministerstvo na narodnata prosveta. Sofia. [Жекова, С. и кол. (1981). Професиограма на българския учител (теоретичен модел). Изд. Министерство на народната просвета. София].

Naredba za darzhavnite izskvaniia za pridobivane na ofesionalna kvalifikaciia „uchitel“. DV br. 89 ot 11. 11. 2016 g., v sila ot uchebnata 2017/2018 g. [Наредба за държавните изсквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. ДВ бр. 89 от 11. 11. 2016 г., в сила от учебната 2017/2018 г.]

Naredba za edinnite darzhavni izskvania za pridobivane na profesionalna kvalifikaciia „uchitel“. DV br. 9 ot 27. 01. 1995., i posl. izm. i dop. [Наредба за единните държавни изсквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. ДВ бр. 9 от 27. 01. 1995., и посл. изм. и доп.]

Naredba za edinnite darzhavni izskvania za pridobivane na profesionalna kvalifikaciia „uchitel“. DV br. 34 ot 29. 04. 1997., i posl. izm. i dop. [Наредба за единните държавни изсквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. ДВ бр. 34 от 29. 04. 1997., и посл. изм. и доп.]

Naredba #12 ot 1 septemvri 2016 g. za statuta i profesionalното razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski specialisti. Obn. DV. br.75 ot 27 Septemvri 2016 g. [Наредба №12 от 1 септември 2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Обн. ДВ. бр.75 от 27 Септември 2016 г.]

Education for the 21st Century: - UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf [посетен 30.03.2017]

Lisbon European Council 23 and 24. 03.2000. Presidency Conclusions. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [посетен 30.09.2018]

Author Info:

Assoc. prof. *Mariya Slavova Teneva*, PhD

Trakia University - Stara Zagora

Faculty of Education

E-mail: m.s.teneva@abv.bg