

МОДЕЛ НА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛЯ

Иванна Христова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя теоретичен модел на професионалните компетентности на учителя. Авторският модел, конструиран в контекста на симбиозата между двата подхода – трансгресивен и синергетичен, опитва да преодолее функционалистко-редукционистското роене на компетентности. Базиран на идеята за Т-ядро на компетентността, моделът може да бъде разглеждан и като универсален, приложим за всяка професия.

Ключови думи: *професионални компетентности на учителя, теоретичен модел, трансгресивен подход, синергетичен подход*

MODEL OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

Ivanna Hristova, phd student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Abstract: The article presents a theoretical model of teachers' professional competences. The author's model is constructed within the context of the symbiosis of the transgressive and synergetic approaches, overcoming the functionalist–reductionist fragmentation of competences. Based on the idea of the T-core of competence, the proposed model may also be viewed as a universal framework applicable to any profession.

Keywords: *teacher's professional competence, theoretical model, transgressive approach, synergetic approach*

ВЪВЕДЕНИЕ

В ерата на информационното общество, което се измерва не с количеството създадени стоки, а със способността да се създава и предава информация, разривът между образователната система и пазара на труда има потенциала на глобална образователна криза. „Проблем, с който се ангажират национални и международни организации, чието решение е открито в идеята за ключовите компетентности и непрестанното надграждане на знанията и уменията“ (Петров 2005). Концепциите за „учене през целия живот“ и за „компетентностния подход“ се превръщат в панацея за икономически прогрес и се налагат като иманентна характеристика на съвременния образователен и нормативен дискурс. Същевременно социумът търпи свои собствени трансформации, които също оставят отпечатъка си върху образователната система. Така образованието се оказва разкъсано между основната си оценностяваща функ-

ция и нормативно въведените нови модели, концептуално неизяснени и необговорени с образователните дейци.

Натоварен с отговорността да осигури качеството на това образование е учителят. За да се гарантира успехът на мисията му, се предприемат редица реформи в подготовката и развитието на педагогическите специалисти, насочени към: усъвършенстването на учебния процес във ВО; учебните програми и практическата подготовка в контекста на компетентностния подход и преориентацията от предаване на знания към формиране на ключови компетентности; прокарваната последователна политика за привличане, мотивиране и задържане на педагогическите кадри; нормативизираният професионално компетентностен профил. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. определя държавния образователен стандарт (ДОС) за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, регламентира функциите, образованието и професионалната квалификация, необходими за заемане на длъжностите на учител; професионалния профил и условията и реда за повишаване квалификацията. Компетентностите на учителите са дефинирани като „Педагогическа“ и „Социална и гражданска“ с определени знания, умения и отношения, които трябва да притежава съвременният учител (ДВ. бр.61 от 2 Август 2019 г., 2019).

Освен нормативно дефинирани, обаче, ролите на учителя са проекция и на непрекъснатите социални трансформации (Рашева-Мерджанова 2015). От тук възниква следният въпрос: достатъчно ли е да се формират „де юре“ професионалните компетентности у бъдещите учители, за да бъдат „де факто“ подготвени да покрият очакванията за качествено образование, да се адаптират към нововъзникващи предизвикателства, да осъществят мисията на образованието? Въпросът за професионалните компетентности е особено актуален и провокира търсенията на редица автори, което води до конструиране на разнообразни професионално компетентностни модели, различаващи се на съдържателно равнище.

МЕТОДОЛОГИЯ

За целите на изследването са използвани литературен обзор, кръстосан анализ и концептуално моделиране.

РЕЗУЛТАТИ

Съвременните изследвания в областта на преподаването и обучението подчертават значението на качеството на учителите за постиженията на учащите се. Изследванията подчертават значимостта на предметно-специфичните професионални знания на учителите, а именно техните знания по съдържание и педагогически знания за преподаване на съдържанието и предоставят доказателства, че тези знания, свързани с конкретната учебна област, оказват съществено влияние върху качеството на преподаването и постиженията на учениците (Wuttke & Seifried 2017, с.887). Господинов диференцира две голе-

ми групи учителски компетентности „компетентности, необходими за подготовката на бъдещи учители във ВУЗ, и компетентности, свързани с успешното изпълнение на учителските професионални и трудови задължения“ (Господинов 2011, с.297). В. Гюрова предлага осъвременяване на компетентностите, които да се явят допълнение на традиционните компетентности на учителя (съдържателна, възпитателна и методическа). „Технологическа компетентност“, която да е в подкрепа на друга „съвременна методическа компетентност“, включваща знания и умения за използване на интерактивни методи и технологии (Гюрова 2018). Анализирайки теоретичните концепции на изследователите в областта на актуалния компетентностен профил на учителя, М. Тенева обобщава „Те достигат до детайлно анализиране на компетентностните характеристики на личността на учителя, като ги представят във вертикален и в хоризонтален план. Вертикалният срез включва трите равнища – мета-; мега- и личностно, а хоризонталният срез представя конкретните компетентности, характеризиращи всяко от диференцираните равнища.“ (Тенева, 2020) Сийка Чавдарова-Костова предлага модел на педагогическата компетентност, базиран на ключовите компетентности за учене през целия живот (Чавдарова-Костова 2024). Томова предлага извеждането на възпитателната компетентност като самостоятелна такава и обосновава нейните компоненти (Томова, 2024). Задълбочено проучване на литературата по проблематиката на професионалния профил на педагога е извършил Н. Цанков в своята дисертация за придобиване на научната степен „доктор на науките“ (Цанков 2023). Обглеждането на изследователския труд на Цанков, репрезентира кръстосан анализ, извеждащ най-често срещаните и повтарящи се компетентности, макар и разнородно операционализирани от изброените от изследователя автори.

1. Комуникативна компетентност
2. Дигитална компетентност
3. Психолого-педагогическа компетентност
4. Социална и гражданска компетентност
5. Научно познавателна компетентност, разделена на предметно-познавателна и самостоятелно-познавателна
6. Организационно-методическа
7. Личностна

Обобщение на компетентностния профил на учителя е направено на база докладите от „Дванадесетият международен есенен научно-образователен форум“, част от Климентовите дни на Софийския университет. Професионалните компетентности на учителя не са константна величина, те се разглеждат като съвкупност от знания, умения, навици, практически опит и личностни качества, включващи в себе си множество компоненти: знания, опит, гъвкаво владеене на педагогическата технология, умение да се намерят оптимални средства за въздействие върху ученика с отчитане на неговите потребности, психофизически възможности и интереси. Учителите трябва да „формират у

учениците многообразие от знания и грамотности (екологическа, дигитална, здравна, мултикултурна и интеркултурна, социална и емоционална, медийна, финансова и предприемаческа, общокултурна, творческа), както и умения за учене и иновации чрез търсене и използване на информация, на различни медии и технологии. Следователно учителите трябва да са компетентни относно съдържателните параметри на горепосочените грамотности и умения, както и методическите изисквания за тяхното формиране.... Място в съвременния профил на учителя на XXI век има и изследователската му компетентност, която е свързана с търсенето, селектирането и използването на информация за образователни цели и за целите на научни проекти, реализирани самостоятелно (за целите на квалификацията и кариерното израстване на учителя) и/или съвместно с учениците.“ (Getova, 2022)

Изброените визии за професионално-компетентностния профил на учителя демонстрират вариативността, характерна за опитите за дефиниране на понятието „компетентност“. Тяхното обобщение навежда на мисълта, че представените концепции до голяма степен стъпват на функциите и ролите на съвременния учител, които са плод на съвременната образователна политика и предефинираните държавни стандарти за длъжността педагог. Това логично поставя въпроса дали първоначалната подготовка на учителите следва да „стъпи“ единствено на функционалистко редуцирания набор от операции, обозначени като компетентности, за постигане на целите на качествено образование? Прекаленото фрагментиране на все по-дребни работни задачи и „отмятането“ им в списък не винаги означава реална компетентност на работното място. Атомистичният подход, при който компетентността се разглежда като поредица от конкретни задачи или поведения, а стандартите за компетентност трябва да представляват поредица от ясно описани задачи, може да доведе до пропуски на важни по-широки аспекти на компетентността. „Компетентното изпълнение включва много повече от проста сума от множество дребни поведенчески задачи... компетентното изпълнение изисква и способността да се свържат всички части в едно цяло, за да се даде подходящ отговор на конкретна ситуация“ (Hager 2017, с. 204).

Възможно решение за изграждане на професионално компетентностния профил на учителя предлагат синергетическия и трансгресивния подходи.

Синергия (синергизъм) – от гр. *συνεργία* (*syn* – заедно, и *ergos* – действащ, действие). Синергичен – действащ съвместно, е „съвместно действие, при което крайният ефект или отговор е по-голям от сумата на ефектите или отговорите, предизвикани поотделно от всеки агент (фактор)“ (Rasheva-Merdjanova et al. 2022). Синергетичната концепция се явява естествен и паралелно развиващ се балансиращ контрапункт на принципите, характерни за линейните йерархични модели тип „висше-нисше“, за твърдите структури с организация „център-периферия“ и за полярното, еднозначно противопоставяне „плюс-минус“. Вместо това, тя утвърждава принципи като мрежовидна свързаност, равноценност на елементите, динамично равновесие в условия на устойчиво

неравновесие и взаимно допълване. Водещите принципи на синергетичния подход – недуалност, функционална мрежова взаимозависимост и допълване, спонтанна рефлексивна самоорганизация, ценностна равнопоставеност, взаимно проникване между център и периферия, както и устойчивост на вътрешните връзки и състояния, насочени към себеосъществяване – го правят адекватен на съвременните разбираня за човека и неговото развитие чрез образование и педагогическо взаимодействие. Целите на този подход са свързани с подпомагане на естествените тенденции и личностния потенциал на младите хора, като се ограничава авторитарната намеса и се насърчава „спонтанно възникващият порядък“ около устойчиви ядра – ценностни ориентации, лични способности, култура на личността и модели на автономно поведение, в рамките на отворена образователна и социална среда. Методическите решения, произтичащи от този подход, се явяват ключов фактор за осъществяването на необходимите трансформации в съвременните образователни и учителни политики. Най-съществената отлика на един синергетически поглед към Педагогическото явление се корени в дълбочинната промяна на отношението в посока на взаимно допълване и динамичен баланс на разнообразни компоненти в отворена среда. Синергетическата концепция за образованието стъпва на цивилизоващата и оценностяващата мисии на Педагогическото (Рашева-Мерджанова & Панайотова 2019). Погледнат през синергетическия подход, компетентностния подход се „вижда“ като образователна перспектива за духовно и личностно компетентностно само-изграждане на индивидуалния, на социалния и на родовия живот. Съвременното образование е насочено към „ключови“ компетентности, но те се променят. Като контрапункт на своеобразния пазар на ключови компетентности, който се формира, Мерджанова поставя акцент върху постоянните, атрибутивни за човека, валидни през целия му жизнен път компетентности – трансверсалните компетентности. Трансверсалността се свързва с типизирането на отношение към която и да е ситуация, което е преносимото, а не с моженето в конкретна ситуация. Авторът дефинира 4 групи трансверсални компетентности: *„авторелационни* – себепознание и самооценка; *релационни* – отношения с другите и общуване; *методически* – за организиране на дейност и реализиране на цели; *когнитивни* – за познание и разбиране. Те от своя страна се превръщат в „три вътрешни аспекта на всяка компетентност – когнитивен (познавателен) за разбиране на ситуацията; методически (организационен) за проектиране на дейността; релационен – за отношение към другите и към себе си като саморефлексия, адекватна самооценка и саморегулиране. Това е вътрешно преносимо ядро на компетентността (Рашева-Мерджанова 2021). „Около ядрото, от него произтичат прагматичните умения на поведенческата реализация на компетентността. Те могат и задължително се променят, адаптират, трансформират с преминаването от ситуация в ситуация.“ Наличието на трансверсално ядро не причинява стрес и промяна в поведението на личността, когато тя е поставена в нова и непозната ситуация. „Трансверсалното ядро е същността на

компетентността, прагматичните умения са поведенческите ѝ проекции.“ (Рашева - Мерджанова 2023, с. 23) Следователно фокусът трябва да е към изграждане на преносими/трансверсални базови компетентности, валидни върху умението на личността да ги комбинира по разнообразен начин, приложими в комплексни ситуации. И едва след това да бъдат конкретизирани по предмети. По този начин трансверсалността се интегрира на личностно ниво – пренасяща себе си през територии и времена – трансгресираща (Рашева – Мерджанова 2023, с. 24).

В условията на полиподходност и в синхрон с визията на Я.Рашева-Мерджанова за „човека на XXI век“ като автономна, балансирана и постоянно обновяваща се личност, която се развива в многопластови биографии и има способността да създава нови начала и нови посоки (Рашева-Мерджанова 2014 цит. по Цанков 2024, с.83), Н.Цанков извежда на следващо ниво концепцията за компетентността, проектирайки я през призмата на трансгресивността. Според Я. Рашева-Мерджанова на база „качествена систематизация на пълния набор за компетентност и компетенция, направени от Н. Цанков 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“. Компетенцията е операционализирана и изявена субектно компетентност. Така компетентността преди всичко е субективна и личностна, докато компетенцията – обективна и нормативна характеристика на човешката дейност.“ (Цанков & Генкова 2009, с.34-38 цит. по Рашева-Мерджанова 2023, с. 19)

Трансгресивният подход към проектирането на компетентността предлага нова парадигма, в която компетентността се разглежда като динамична и флуидна мрежа от взаимно свързани елементи (знания, умения и компетенции), чиито граници са открити и променливи, според Цанков. Този подход отхвърля традиционното линейно и йерархично разбиране на компетентността, като подчертава значението на взаимодействието и взаимозависимостта между частите и цялото. Компетентността се развива чрез създаването на трансгресивни зони – синергетични пространства на метаморфоза и иновация, където отделни компоненти се развиват, променят и надграждат в условия на комплексност, многопластовост и спираловиден растеж. Трансгресивният подход преодолява ограниченията на рамкираното формиране на компетентности, като осигурява среда, която поддържа пластичност, устойчивост и безграничност в процеса на формиране и развитие на бъдещи педагогически специалисти. В синхрон с визията за съвременния човек като автономна, динамична и самоподновяваща се личност, този подход предлага модел на

компетентност, който е „жив“, релефен и адаптивен, със способността да генерира нови знания и умения чрез трансгресивно разширяване на познавателните и практически граници на субекта. Това позволява на компетентността да се развива в нови направления, да създава нови сфери и да надгражда базисните си елементи.

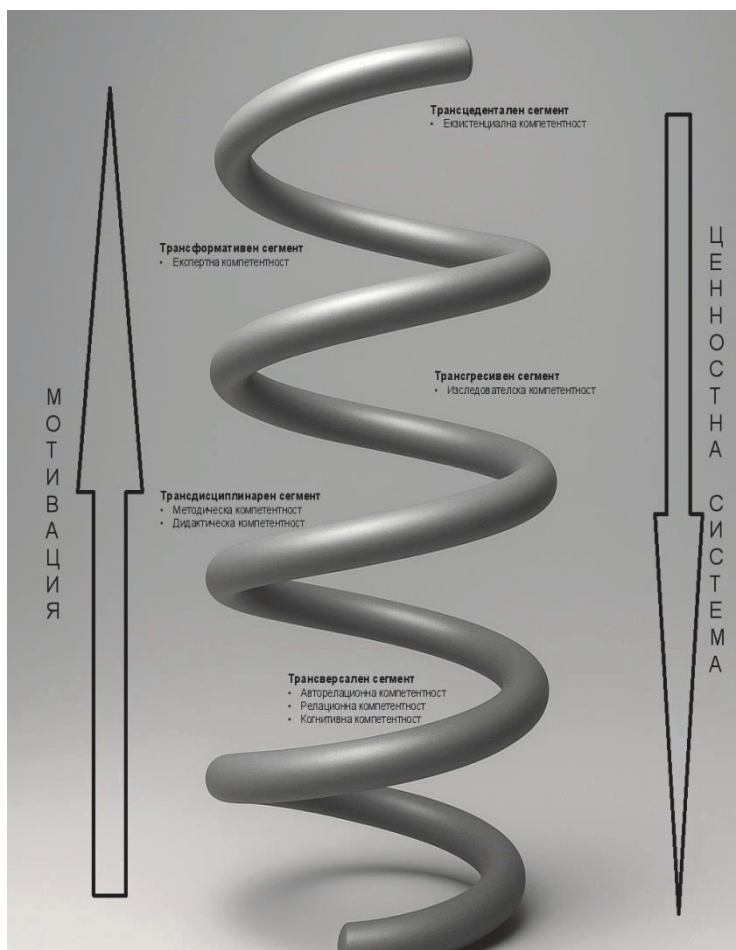
„Прилагайки този тип мислене към компетентността, то следва тя да се гледа като: „жива“ (нерамкирана), имаща жизнен път (дълбинна с различни нива), който е релефен (растежен по флуидна динамично-устойчива спирала) и има важни пунктове (сегменти/сфери); има центрове (като трансгресивни зони с динамична устойчивост) на метаморфози, като отправни пунктове и преходи към други нива (новосъздаващи се сфери), както и критични точки, гледани като потенциални нови сфери. В граничните сфери на дълбинната по същество структура се синергетизират многобройни начала като извори, а не като първи/първични пунктове и многобройни възможни изходи като продължения (аспекти на трансгресивност – отместване на границите), а не като крайни точки, като така е непрекъсната динамиката на взаимозависимостите със средата и със съставящите (изчезващи и новопоявяващи се) компоненти, в която чрез „трансверсалното си ядро“ компетентността се развива като трансгресивна, създаваща се непрекъснато в култивирането на нови познания и нови умения, разширявайки познавателните и практически граници на субекта“ (Цанков 2024).

Цанков не просто приема компетентността за личностова характеристика, той разглежда връзката личност-компетентност на синергетично равнище като коеволюиращи, а самосъгласуването между двете обозначава с термина „оличностяване на компетентността“. Личността се развива чрез и с помощта на компетентностите, а те от своя страна са не само продукт на личността, но и влияят върху нейното развитие. Компетентността се явява част от процеса на самоусъвършенстване (Цанков 2024).

В своето монографично изследване Н.Цанков концептуализира универсума Т-ядро на компетентността, включващо пет Т-дименсии: трансдисциплинарно, трансверсално, трансгресивно, трансформативно, трансценденално. Всеки сегмент на Т-ядрото съдейства за оличностяване на компетентността, с което се осъществява „интегриране на личностни черти, ценности и опит на субекта в специфични компетентности“, като всеки сегмент „допринася по различен начин за формирането и цялостната личност и нейното компетентностно ядро.“ (Цанков 2024).

На основата на синергетичния и трансгресивен подходи е конструиран настоящият модел. Моделът функционира в рамките на ценностната система на индивида и SDT теорията за мотивация (Deci & Ryan 2012). Всяка компетентност включва следните компоненти: гносеологически (знания), опе-

рационен (умения) и мотивационен компонент¹. Персоналният компонент (отношения) не е изключен от модела, а е част от Т-ядрото и благодарение на трансгресията присъства във всички сегменти и компетентности. Трансгресивния подход отхвърля линейността при формирането на компетентности, следователно и настоящият модел не разглежда овладяването на изброените компетентности като следствие от йерархично формиране на предходна компетентност. Напротив, те се развиват, променят и надграждат в условия на комплексност, многопластовост и спираловиден растеж. Визуализацията е представена на фиг. № 1



Фигура 1. Професионално компетентностен модел (визуализацията е AI генерирана)

¹ Съгласно SDT теорията (Deci and Ryan, 2012) и нивата на вътрешна и външна мотивация.

Трансверсалният сегмент отразява синергетическата визия на Я.Мерджанова за трансверсалните компетентности, включвайки авторелационни, релационни, когнитивни и експертни компетентности (Рашева-Мерджанова 2021), като в настоящия модел експертната компетентност е изведена в друг сегмент.

Според труда на Мерджанова **авторелационните компетентности**, включват себепознание и самооценка – саморегулация, а **релационните компетентности** отношения с другите и общуване. Отнесени към преподавателска дейност релационните компетентности са детерминирани от успешното установяване на интерперсоналните отношения, без тях не може да се достигне до обучаемите; същото се отнася и до контакта с родителите; важно е и създаването и поддържането на форми на коопериране в колектива и създаването на изпълнена с доверие работна атмосфера в училище; необходимостта от рефлексивни умения на учителя.

Когнитивните компетентности предполагат компетентности за познание и разбиране.

Трансдисциплинарният сегмент синергетично обединява методическата и дидактическа компетентност, с което знанията от различните области, които притежава учителят, се свързват по уникален за самия него опит и начин на мислене и биват предадени на учениците. На това ниво намират място специфичните за професията знания и умения.

Методическа компетентност. За целите на настоящия труд се приема, че методическата компетентност е: организираност и целевост за перспективна дейност (Рашева - Мерджанова 2016); „умението да се действа съгласно дадени правила и по-специално способността за прилагане на определени методи за учене и работа“ (Мерджанов 2014); педагогическа дейност, в рамките на която се наблюдава промяна в целепологане, задачи, съдържание на образованието и възпитанието; интегрират се форми, методи и похвати за постигане на по-висока успеваемост; конструират се интердисциплинарни технологии; оценката на резултатите се извършва по дейностно-прагматични критерии и др. (цит. по Neminska 2024); дейност, за която учителят трябва да разполага с богат репертоар от методи, техники и стратегии за учене, за ориентиране на преподаването към различните стилове на учене и формиране на стремеж към самостоятелност на ученето (Stefanova 2015, с. 24 цит. по Miteva & Vitanova 2017). Направеният обзор навежда на следната теза – методическата компетентност включва:

1. прилагане на концепции и съвременни теории, свързани със способността за изграждане на знания, умения и способности;
2. оперативна работа с образователните цели;
3. проектиране на учебно-възпитателното съдържание;
4. подходяща организация на дидактическите дейности, съобразени с доминиращия тип урок;

5. прилагане на актуални образователни технологии и методически инструментариум, съответни на типа на урока, целите, облика и спецификите на аудиторията;
6. подбор на дидактически материали и средства, използвани в образователния процес;
7. проектиране на учебните ситуации;
8. диагностичен компонент – система от педагогически дейности за измерване на резултатите от образователния процес с оглед неговата оптимизация;
9. оптимално използване на пространствено-времевите фактори за повишаване ефективността на образователния процес;
10. проявление на педагогическо поведение, съобразено с иновативните тенденции в съвременната образователна реалност;
11. реализиране на учебно-възпитателните дейности.

Дидактическа компетентност – систематизация на литературата по отношение на дефиниране и съдържание на дидактическата компетентност извършват Н.Митева и Н.Витанова. Тази компетентност може да се „дефинира като отворена, динамична и непрекъснато обогатяваща се и обновяваща се система от специфични, частични компетентности, които са взаимозависими и взаимосвързани“ (Miteva & Vitanova 2017). От предложените от тях частични компетентности, съставляващи дидактическата, авторът на настоящия изследователски труд приема следните:

- предметна компетентност – включва знанията по предмета на преподаване; учителят трябва да разполага с научно обосновани знания в предметната област и да е запознат с най-новите постижения в съответната научна област; да владее методи и техники съобразно спецификата на предмета на преподаване; необходима е перманентна квалификационна дейност;
- предметно-дидактическа – независимо че специализираните знания са в основата на преподаването, преподаването не трябва да се свързва единствено и само със знанията по предмета; в процеса на обучение следва да се вземат предвид не само дидактическите принципи, а и глобалните цели, специфичните характеристики на обучаваната група и др.;
- диагностична компетентност – в началото на процеса на обучение учителят прави преценка на знанията и уменията, с които разполагат обучаемите; учителят трябва да разполага с необходимите знания за разпознаване на индивидуалните различия у учениците, за да може да използва възможностите на индивидуализацията и диференциацията;
- владеене на форми на преподаване и учене – за разнообразно организиране на процеса на обучение учителят трябва да познава голямото

- разнообразие от форми на обучение, които могат да бъдат прилагани в комбинация или частично в рамките на един и същ учебен час;
- възпитателна компетентност – по принцип дори и при по-големи ученици (обучаеми) учителят е и възпитател, и съветник, и транслатор на ценности, защото ориентирането, както и индивидуалното внимание и подкрепа в трудни ситуации са предпоставка за успешно учене;
 - компетентности за планиране и мениджмънт – всяко обучение се осъществява в границите на институционални рамкови условия и се характеризира със специфични констелации, съобразяването с които изисква точно планиране и мениджмънт на ресурсите, на времевите параметри, както и на създаването на материални условия; при намаляващото значение на императивните изисквания е важно умението за създаване на условия за успешно обучение и тяхната проверка.

Трансгресивен сегмент – **Изследователска компетентност** (като част от професионално компетентностния профил). Приема се следната дефиниция: „готовността и способността самостоятелно да се откриват решения на нови проблеми“ (Ivanenko et al. 2015).

Трансформативен сегмент – **Експертна компетентност**. Според Я.Рашева Мерджанова експертната компетентност е свързана със способността за анализ и преценка на обекта на експертизата, от позицията на определени критерии, по обективни показатели и чрез обективни и валидни инструменти за съответните индикатори, с което се разграничава от личното мнение и всеки друг вид оценка. Експертната компетентност е изискуема по време на самооценяването и взаимното оценяване в процеса на подготовка на педагогическите кадри. Саморефлексивните умения и тези за самоуправление предполагат постепенно изграждана експертиза по отношение на себе си, личните постижения и резултати на другите. Субективната природа на човека превръща експертната оценка в най-трудния вид оценка. Обосноваването на експертната компетентност като професионална такава, от висш порядък, се обуславя от необходимостта учителят да познава в дълбочина и преценява училищните учебници, документация, съвременните образователни технологии и дидактически средства, методиката на преподаване, както и за да действа като консултант да е експерт спрямо проблема и спецификата на групата (Рашева-Мерджанова 2017, с. 83-98). Равнището на „експерт“ е най-високо в определена професия, до което се достига с натрупването на специфичен разнообразен опит (Рашева-Мерджанова 2021, с. 52). Способността да се носи отговорност е неизменна част от експертността (Evers & van der Heijden 2017, с. 84). Нещо повече експертността може да реализира своя потенциал само в ситуация, в която индивидът е в състояние да използва своите знания и умения, и където степента на интензивност, количеството налично време, степента на трудност на задачата и количеството лична отговорност са достатъчно предизвикателни.

Когато Т-ядрото е налице, а вътре са методическата и изследователска компетентност, учителят става експерт, който може да оценява експертно. Експертът може да диагностицира, оцени и да даде препоръка. Разбира се, трябва да е налице цялото Т-ядро, за да може да се оцени и трансформира съответната система. Експертността ще се превърне във все по-ценена компетентност в контекста на развитие на изкуствения интелект и необходимостта от оценяване на предложените от него идеи, решения и модели.

Трансцедентален сегмент – „**Екзистенциална компетентност**“, проявяваща се в духовна и физическа виталност, възплаваща обновяващия се човек, „който отхвърля готовите схеми на мислене и действие, руши наложените му граници и ограничения на възприемане на света и на другите, който има шанс да твори живота си със своите собствени ум, ръце, сърце, разбиране за света, а не с предзададени, заварени средства. И не просто да бъде част от обновяващия се живот и човек, а да му помага, да го насочва и подкрепя в това обновление. Виталността е проявление на самия човек – на неговата способност да поддържа връзка, да бъде в контакт с живите, с жизнените енергии на другите, които си взаимодействат в обществото. Този диалог на витални енергии, на дълбинни душевни и телесни сили на обновление ... е израз на волята и свободата да следваш своя усет, своето призвание независимо от отклонението от нормата, да бъдеш верен на себе си, но в смисъла на Г. Марсел – да оставаш верен на себе си, обновявайки се по свой индивидуален начин” (Богомилова 2002). За Е.Фром виталността се проявява в акта на даване, най-силно в сферата на хуманните отношения – самия себе си. Взаимно споделяне, обогатяване, обмяна и взаимно повишаване на жизнеността (Фром 1992, с.20-23). Отнесена към учителя виталността се проявява в неговата способност да предава не просто знания, а жив опит; да вдъхновява учениците чрез собствената си духовна и физическа енергия; да създава пространство за свободен обмен, в което взаимното даване и обогатяване се превръща в процес на съвместно обновление и растеж, възплавайки идеята за отворено обучение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеният теоретичен модел, конструиран на основата на синергетическата и трансгресивната концепции, отразява професионалния профил на учителя, необходим за изпълнение на оценностяващата функция на образованието и формирането на компетентни личности на XXI-век. Настоящият професионално компетентен модел може да бъде разглеждан и като универсален, приложим за всяка професия. Тясно специфичните професионални компетентности намират своето място в „Трансдисциплинарния сегмент“.

ЛИТЕРАТУРА

- БОГОМИЛОВА, Н.**, 2002. Нашата философия: жизненост и безжизненост. *Философски алтернативи* vol. XI, с. 70–84. BOGOMILOVA, N., 2002. Nashata filosofia: zhiznenost i bezzhiznenost. *Filosofski alternativi* XI, p. 70–84. [in Bulgarian]
- ГОСПОДИНОВ, Д.**, 2011. Компетентностите и управлението на човешки ресурси. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“* vol. 104, с. 283–310. Gospodinov, D., 2011. Kompetentnostite i upravlenieto na choveshki resursi. *Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“* 104, pp.283–310. [in Bulgarian]
- ГЮРОВА, В.**, 2018. Защо само педагогическа компетентност не е достатъчна за учителя на 21 век? *Педагогически форум* vol.3. Gyurova, V., 2018. Zashto samo pedagogicheska kompetentnost ne e dostatachna za uchitelya na 21 vek? *Pedagogicheski forum* Vol. 3. Available form <<https://doi.org/10.15547/PF.2018.017>> [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]
- ДВ. бр.61** от 2 Август 2019 г., изм. **ДВ. бр. 67** от 9 А. 2024г, 2019. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.
- МЕРДЖАНОВ, И.**, 2014. Развиване На Ключови Компетенции В Процеса На Електронното Обучение В Академичен Контекст. *Компютърни науки и комуникации* Vol.3, с.10–16. Merdzhanov, I., 2014. Razvivane Na Klyuchovi Kompetentsii V Protsesa Na Elektronnoto Obuchenie V Akademichen Kontekst. *Kompyutarni nauki i komunikatsii* Vol.3, pp.10–16 [in Bulgarian]
- ПЕТРОВ, А.Ю.**, 2005. *Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров*. Нижний Новгород. ISBN 5-88820-244-4 Petrov, A.Yu., 2005. *Kompetentnostnyy podhod v nepretyvnoy professionalynoy podgotovke inzhenerno-pedagogicheskikh kadrov*. Nizhniy Novgorod. ISBN 5-88820-244-4 [in Russian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2023. *Компетентностно иновирание в образованието*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ISBN 978-954-07-5638-7 Rasheva - Merdzhanova, Ya., 2023. *Kompetentnostno inovirane v obrazovaniето*. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2016. От Базови Методически Подходи За Трансверсални Компетентности До Индивидуална Учебна Книга. *Стратегии на образователната и научната политика* Vol.24, с.191–207. ISSN: 1310–0270 2016. Rasheva - Merdzhanova, Ya. *Ot Bazovi Metodicheski Podhodi Za Transversalni Kompetentnosti Do Individualna Uchebna Kniga*. *Strategii na obrazovatelната i nauchната политика* Vol.24, s.191–207. [in Bulgarian]

- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2021. Компетентностен подход за личностно развитие – философскообразователно измерение и методическа конкретика в обучението, in: Измерения На Компетентността. Presented at the Международна научна конференция в рамките на Климентовите дни на Алма Матер, 3-5 декември 2020 г., Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София, с. 102–116. Rasheva - Merdzhanova, Ya. Kompetentnosten podhod za lichnostno razvitie - filosofskoobrazovatelno izmerenie i metodicheska konkretika v obuchenieto, in: Izmerenia Na Kompetentnostta. Presented at the Mezhdunarodna nauchna konferentsia v ramkite na Klimentovite dni na Alma Mater, 3-5 dekemvri 2020g., Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia, pp. 102–116. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2017. *Синергетическа философия на образованието Синергетическа естествена педагогика Синергично образование*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ISBN 978-954-07-4030-0. Rasheva - Merdzhanova, Ya. 2017. Sinergeticheska filosofia na obrazovaniето Sinergeticheska estestvena pedagogika Sinerghichno obrazovanie. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, 2015. *Маси и масово образование в глобална среда в търсене на идентичност*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ISBN 978-954-07-3783-6 Rasheva - Merdzhanova, Ya. Masi i masovo obrazovanie v globalna sreda v tarsene na identichnost. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia. [in Bulgarian]
- РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я.**, Панайотова, П., 2019. Личният Наратив В Обучението По Философия - От Синергетическата Парадигма До Експерименталните Резултати. *Философски алтернативи* Vol. 6, с.44–65. RAShEVA-MERDZhaNOVA, Ya., Panayotova, P., 2019. Lichniyat Narativ V Rezultati. Filosofski alternativi Vol. 6, s.44–65. [in Bulgarian]
- ТЕНЕВА, М.**, 2020. Професионална подготовка и продължаваща квалификация на учителя. *Годишник на Педагогически факултет* Vol. XVII, Тракийски университет, с.11–43. Teneva, M., 2020. Profesionalna podgotovka i prodalzhavashta kvalifikatsia na uchitelya. Godishnik na Pedagogicheski fakultet Vol. XVII, Trakiyski universitet, Available at <https://doi.org/10.15547/ybfe.2020.01>. [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]
- ТОМОВА, Е.**, 2024. Възпитателната компетентност като компонент от педагогическата компетентност на учителя, детето и детският свят. Национална научнопрактическа конференция София 1–2.06.2024 г., Университетско издателство „Св. Климент Охридски,” София. ТОМОВА, Е., 2024. Vazpitatelnata kompetentnost kato komponent ot pedagogicheskata kompetentnost na uchitelya, in: deteto i detskiyat svyat. Presented at the Natsionalna nauchnoprakticheskа konferentsia Sofia Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski,” Sofia.

- ФРОМ, Е.**, 1992. *Изкуството да обичаш*. София. ISBN 954-445-025-4 From, E., 1992. *Izkustvoto da obichash*. Sofia. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н.**, 2024. *Т-ядро на компетентността и личността (за образование и бъдеще)*. Авангард Прима, София. ISBN ISBN 978-619-279-031-8 Tsankov, N., 2024. *T-yadro na kompetentnostta i lichnostta (za obrazovanie i badeshte)*. Avangard Prima, Sofia. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н.**, 2023. *Дигиталната компетентност на бъдещи учители (растежно проектиране и развитие)*. Стара Загора. ISBN 978-954-338-217-0 Tsankov, N., 2023. *Digitalnata kompetentnost na badeshti uchiteli (rastezhno proektirane i razvitie)*. Stara Zagora. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н.**, Генкова, Л., 2009. *Компетентностният подход в образованието*. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград. Tsankov, N., Genkova, L., 2009. *Kompetentnostniyat podhod v obrazovaniето*. UI „Neofit Rilski”, Blagoevgrad. [in Bulgarian]
- ЧАВДАРОВА-КОСТОВА, С.**, 2024. *Основания За Специфични Педагогически Компетентности За Работа С Деца Мигранти – Върху Основата На Норвежкия Опит. Образование и технологии Vol.15, с. 57–61. Chavdarova–Kostova, S., 2024. Osnovania Za Spetsifichni Pedagogicheski Kompetentnosti Za Rabota S Detsa Migranti – Varhu Osnovata Na Norvezhkia Opit. Obrazovanie i tehnologii Vol.15 Available at <https://doi.org/10.26883/2010.241.5878> [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]*
- EVERS, T.A.**, van der Heijden, B., 2017. *Competence and Professional Expertise*, in: *Competence-Based Vocational and Professional Education*. Springer, Switzerland, pp. 83–97.
- ГЕТОВА, К.**, 2022. 12th International Autumn Scientific-Educational Forum „Modern Education and Teacher Qualification – Traditions and Innovations.” *Strategies for Policy in Science and Education Vol. 49, pp. 616–619. <https://doi.org/10.53656/for22.69dvan>. [in Bulgarian]*
- HAGER, P.**, 2017. *The Integrated View on Competence*, in: *Competencebased Vocational and Professional Education Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer International Publishing, pp. 203–228.
- IVANENKO, N.A.**, Mustafina, G.M., Sagitova, V.R., Akhmetzyanov, I.G., Khazratova, F.V., Salakhova, I.T., Mokeyeva, E.V., 2015. *Basic Components of Developing Teachers’ Research Competence as a Condition to Improve Their Competitiveness*. RES 7, p221. <https://doi.org/10.5539/res.v7n4p221>. [Viewed 2025-10-17]
- МИТЕВА, Н.**, Vitanova, N., 2017. *Дидактически компетентности. Педагогика Vol. 89, 867–880.*
- NEMINSKA, R.**, 2024. *Teachers’ Professional Attitudes Towards the Application of the Competency Approach in the Educational Process. KNOWLEDGE – International Journal 67.*

- RASHEVA-MERDJANOVA, Y.**, Bogdanova, M., Petrkoва, I., 2022. Transgressive-Synergic Career Development in „Nonformal Education” in University. *Pedagogy* Vol. 94, № 9 pp. 1111-1120 <https://doi.org/10.53656/ped2022-9.02>. [Viewed 2025-10-17] [in Bulgarian]
- WUTTKE, E.**, Seifried, J., 2017. Modeling and Measurement of Teacher Competence: Old Wine in New Skins?, in: Competence-Based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education. Springer International Publishing, pp. 883–901.

БЕЛЕЖКИ

- DECI, E.**, Ryan, R., 2012. Self-Determination Theory, in: Theories of Social Psychology. SAGE Publications Ltd, pp. 416–436.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: Иванна Христова, докторант

Образователна институция: Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Контакти: ivanna.hristova@fp.uni-sofia.bg