



КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАНО ОБУЧЕНИЕ,
ИЛИ (ДЕ)ХУМАНИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Силвия Великова¹

COMPETENCE-BASED INSTRUCTION
OR (DE)HUMANISATION OF EDUCATION

Sylvia Velikova

Abstract: *This paper looks at the nature of competence-based education (CBE) in the context of the contemporary educational policy, theory, research, and practice. Firstly, it briefly presents the dimensions of the concept of competences in education. Then, the study discusses some terminological and conceptual issues related to CBE. The article also considers some critical voices that question the nature and the effectiveness of CBE. It concludes with a proposal for an educational design that moves beyond the CBE framework and integrates it with humanistic ideas and principles.*

Keywords: *competence-based education (CBE); competence; key competences; CBE critique; educational policy.*

ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременната история неоспорима и общопризната е ролята на „знаещия ум“ за създаването на демократично и проспериращо общество. Така например още през 1961 година в специалното си обръщение към Конгреса по въпросите на образованието Джон Ф. Кенеди, един от най-успешните и авторитетни президенти на Съединените американски щати, заявява:

Нашият напредък като нация не може да бъде по-бърз от напредъка ни в образованието. Нашите изисквания за световно лидерство, нашите надежди за икономически растеж ... в ера като тази изискват максимално развитие на капацитета на всеки млад американец. Човешкият ум е нашият основен ресурс (Special Message to the Congress on Education; February 20, Kennedy 1961).

В своето известно политическо послание Джон Ф. Кенеди синтезира разбирането за безспорния потенциал, който силната образователна политика може да изгради и да използва за социално-икономическия и културния растеж на нацията. Словото на американския президент възплачва визията за реализиране на прогреса в различните сфери на живота чрез постигане на високо ниво на знания и умения на индивида.

¹ **Силвия Великова** – доцент, д-р, преподавател в катедра „Методика на езиковото и литературното обучение и литературознание“, Филологически факултет, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, България, e-mail: sylvia.velikova@ts.uni-vt.bg

В европейска перспектива фокусът върху знанието и ученето е отразен в стратегическата цел, която през март 2000 г. Европейският съвет си поставя в Лисабон, а именно в рамките на едно десетилетие, да изгради „най-конкурентоспособната и динамична икономика, основана на знанието в света, способна на устойчив растеж с повече и по-добри работни места и по-голямо социално сближаване“ (Council of the European Union 2000). Важното решение на лидерите на ЕС, взето на срещата на върха в Лисабон, призовава за действия, които да спомогнат Европа да се развива като мощна учеща икономика. Очевидно постигането на стратегическата цел на Съюза би станало възможно единствено посредством качествено образование и обучение.

Модерната визия за висококачествено образование, обучение и учене през целия живот, отразена в стратегически документи на национално, европейско и глобално ниво, пряко кореспондира с реализирането на компетентностно ориентираното обучение (КОО) и формирането на ключови компетентности във вид на знания, умения и нагласи за успех през XXI век.

В тази връзка се наблюдават две основни тенденции в световен мащаб. Първата се състои във въвеждане на изпити въз основа на утвърдени национални (или държавни) стандарти, често синхронизирани с международни очаквания като тези, отразени в показателите на *Организацията за икономическо сътрудничество и развитие* (ОИСР). Терминът *стандарти* най-общо означава официални държавни изисквания, определящи и регламентиращи равнището на постиженията или резултатите, които трябва да бъдат постигнати в системата на предучилищното и училищното образование, както и средствата и механизмите за тяхното реализиране. Втората тенденция е към приоритетното прилагане на КОО и оценяване, като се акцентира не върху преподаване и заучаване на теоретични, фактологични знания, а върху формирането на компетентности или върху това, което учещите разбират и могат. Така например основните цели на училищното и предучилищното образование в България са ориентирани към придобиване на компетентности „за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности“; „за прилагане на принципите за устойчиво развитие“; „за разбиране и прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие“; „за разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки“; „за разбиране и прилагане на принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз“ (*Закон за предучилищното и училищното образование, чл. 5 (1)*). Сега в България все повече набира скорост въвеждането на КОО във висшето образование, а в областта на обучението и квалификацията на учители (по езици) то се прилага от преди повече от десет години.

Важно е да се отбележи обаче, че през последните години (особено след приетото *Постановление № 27 от 1 февруари 2021, обн. в ДВ. бр.10 от 5 февруари 2021 г.*, което изменя и допълва *Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 2016 г.*) интересът към КОО се повиши и се мултиплицира. Наблюдава се своеобразно издигане в култ на т.нар. *компетентностен подход*. Той се възприема като радикално нова и революционна образователна панацея, която носи отдавна търсеното разрешение на проблемите на реформиращото се образование в условия на глобална криза и преход към високотехнологично общество. На фона на този феномен в българската образователна среда се получава парадокс при представянето на *компетентностния подход* в образователното, в академичното и в научното пространство. Все така неясна остава същността на обучението, базирано на компетентности; преплитат се и се сместват термини, понятия, педагогически подходи, принципи и концепции. Тези факти и обстоятелства определят и целта на настоящата статия – накратко да се представят измеренията на концепцията за компетентностите в образованието, като се обърне внимание на някои терминологично-понятийни проблеми и критически гледни точки, които биха спомогнали за по-доброто (пре)осмисляне и прилагане на зародилите се преди век идеи на КОО в съвременната образователна реалност.

МЕТОДОЛОГИЯ

Компетентностно ориентирано обучение, компетентност / компетенция, ключови компетентности: понятийно терминологични уточнения

В българския академичен и научен дискурс е налице силно изразена тенденция към липса на терминологична коректност в употребата на понятието *подход* в словосъчетанието *компетентностен подход*, отнасящо се до КОО. В българския език терминът е възприет от английския, в който преобладават следните названия (cf. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2010): *competency based teaching, competency based education/instruction, competence-based education and training (CBET)* (в превод: *компетентностно ориентирано преподаване, компетентностно ориентирано образование/обучение, компетентностно ориентирано образование и обучение*). Словосъчетанието *competence-based/competency-based approach* се използва с чувствително по-ниска фреквентност. И това не е случайно. Ако се превъртат стрелките на времето назад, ще се установи, че още през 1963 година Едуард Антъни (Antony 1963) посвещава статията си „Approach, method, and technique“ на тези три понятия, като ги отграничава и ги представя в йерархична взаимовръзка. Според Антъни (Antony 1963) *подходът* представлява набор от теории, отнасящи се до естеството на езика/изучавания предмет, ученето и преподаването. *Методът* е цялостен план за поетапно и системно преподаване на езика/изучавания предмет, базиран на избран подход. От своя страна, *техниките* са специфични дейности в класната стая, съвместими с метода, и следователно са в хармония с *подхода*. В по-ново време някои автори се разграничават от определението на Антъни. За Ричардс и Роджърс (Richards and Rodgers 1986) *методът* е общ суперординатен термин, който обхваща предефинирани *подходи, дизайни и процедури*. Трябва да се отбележи обаче, че терминологията, използвана в педагогическата литература, изглежда по-близка до оригиналните термини на Антъни, макар и с някои допълнения и уточнения (Brown and Lee 2015).

В настоящата статия понятието *подход* се възприема в съгласие със следното определение, предложено в *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2010): „теорията, философията и принципите в основата на определен набор от преподавателски практики“. Известно е, че компетентностно ориентираното обучение се реализира в еkleктично взаимодействие с постановки и практики на разнообразни педагогически подходи и модели – например чрез комуникативния подход и хуманистичните методи в чуждоезиковото обучение или като се синхронизира с ученето в сътрудничество (collaborative and cooperative learning), със стратегийно ориентираното обучение (strategy-based instruction), с рефлексивния подход (reflective approach) и т.н. Именно по тази причина по-прецизно би било да се използват термините *компетентностно ориентирано образование* или *компетентностно ориентирано обучение* (възприетата в настоящата статия алтернатива), а не терминът *компетентностен подход*.

От своя страна, обемът и съдържанието на ключовия за КОО термин *компетентност* остават твърде енигматични. В дискурса на КОО той се описва и като *способност*, и като *умение*, и като *поведение*.

В *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР)* компетентността се представя като *способност*, срв.: „доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. В контекста на ЕКР способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност“ (ЕКР 2008: 11).

Ганбари (Ghanbari 2012: 668) концептуализира компетентността като *умение*, което се придобива. По-точно Ганбари (Ghanbari 2012: 668) акцентира на разбирането за нея като за определен набор от задачи („схеми за действие“ – напр. „събиране“), които могат да бъдат изпълнени при овладяване на съответната експертност. Този набор от задачи може да съдържа подмножества от други задачи. Компетентността се реализира чрез нива на владееене, които са индикация за степента на усъвършенстване на дадено умение. То, от своя страна, се характеризира с времева устойчивост.

Колинс и О'Брайан (Collins and O'Brien 2003: 83) определят компетентността като *поведение*, което е наблюдаемо и е от съществено значение за ефективното изпълнение на определена задача.

В европейските стратегически документи и в българския образователен дискурс компетентностите също са определени като съчетание от *знания, умения и нагласи* (*Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот*):

- **знанията** са съставени от фактите и цифрите, понятията, представите и теориите, които са вече утвърдени и подпомагат разбирането на определена област или предмет;
- **уменията** се определят като способността и възможността на човек да разсъждава и да използва съществуващите знания, за да постигне резултати;
- **нагласите** описват предразположението и начина на мислене за действие или реагиране на идеи, лица или ситуации.

Нивото на компетентността може да се идентифицира чрез градиранни скали (напр. „начинаещ“ → „компетентен“ → „експерт“).

Въпреки често срещаната употреба на понятията *компетентност (competence)* и *компетенция (competency)* в литературата термините не са изрично дефинирани. Следователно въпросът как точно да се разграничат те, все още остава неразрешен и поради това – актуален. Опит за такова разграничаване предлага схващането за *компетентността (competence)* като състояние на успешното постигане на една или повече *компетенции (competencies)*. *Компетенцията (competency)*, от своя страна, обикновено се описва като действие, поведение, умение или прилагане на знания. *Компетентността* е свързана с умения, стандарти и измерване, докато *компетенцията* е свързана с поведението, необходимо за постигане на стандартите (Centranum Group. Competency and Competency).

Липсата на общоприета оперативна дефиниция за *компетентност/компетенция* до известна степен определя и често срещаната взаимозаменяемост на двата термина в литературата. Някои автори приемат този факт и подкрепят своеобразен прагматичен подход (Stoof et al. 2002). Според тях не е толкова важно дефиницията за *компетентност* коректно да отразява отличителните характеристики на понятието, колкото е важна степенята, до която определението е уместно в актуалния контекст.

Най-общо обемът на понятието *компетентност/компетенция* може да се опише, като се вземат предвид няколко дистинктивни признака (Ghanbari 2012: 669 – 670):

- Разграничението между *компетентност (competence)* и *изпълнение (performance)*. Компетентността е способността на човек да изпълнява определена задача (например да е овладял математиката). Изпълнението е реализиране на конкретно подмножество от задачата (например да събира и изважда). Компетентността на дадено лице може да бъде диагностицирана само чрез конкретното изпълнение на задачата.

- Разграничението между *компетентността като *прескрипция (prescription)** и като *способност (ability)*. Компетентността като предписание се отнася до кодекс или директива. Компетентността като способност описва какво всъщност може да направи даден човек. Образователните цели описват компетентностите като предписания или като желателни резултати. Затова и критиците на КОО възприемат този образователен модел рестриктивно, особено в сферата на общото образование.

- Разграничаване между *предметно-специфични умения* и *умствени способности*. Умствените способности са относително независими от изискванията на определена професионална област. Предметно-специфичните умения обаче се определят основно в контекста на конкретна професионална сфера.

Според типа на проявление компетентностите се разделят на *специфични*, или *тясно професионални*, и *преносими*. *Специфичните компетентности* са необходими за изпълнението на определена професионална длъжност. Т.е. те трябва да отговарят на изискванията на съответната професия и нейния специфичен характер, на конкретни регулативни документи и стандарти. *Преносимите компетентности* се дефинират като знания, умения и отношения, формирани в дадена ситуация, които могат да бъдат прилагани в други ситуации в живота и професията. Т.е. тези компетентности са широко приложими. *Препоръката на Съвета на Европейския съюз и на Европейския парламент относно ключовите компетентности за учене през целия живот* (2018) извежда осем „преносими“ (transferable) *ключови компетентности*.

Предучилищната и училищната подготовка в България по всички предмети цели развиването на следните ключови компетентности:

- умения за общуване на чужди езици;
- компетентности в областта на българския език;
- математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;
- дигитална компетентност;
- умения за учене;
- социални и граждански компетентности;
- инициативност и предприемчивост;
- културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
- умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

Тези компетентности са регламентирани с държавния образователен стандарт (ДОС), определен с *Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка*.

Въпреки че КОО сега е в подем като приоритетна област в България, в европейски и световен мащаб то има дълга история. Произходът на компетентностната ориентация може да бъде проследен от 20-те години на миналия век с идеите за образователна реформа, свързана с индустриални и бизнес модели в САЩ. Първоначално КОО е основен, интензивно налагащ се, модел в професионалното образование в САЩ, Великобритания и Австралия. От средата на 60-те години на XX век реформите в обучението на учители в САЩ определят въвеждането на компетентностно ориентираното обучение в тази сфера (Competence-based teacher education /CBTE/). Именно тогава терминът *компетентност* започва мащабно да се употребява в контекста на КОО и се създават редица концепции, свързани със съвременното образование, базирано на компетентности във вид на спецификации от очаквани резултати, които са формулирани като поведенчески цели, разписани в образователни стандарти. Безспорен е обаче фактът, че основният двигател за иницирането, внедряването и провеждането на КОО в световен мащаб е идеята „да се приведе образованието в съответствие с пазара на труда“, като се синхронизира с изискванията за професионални умения, очертани от работодателите. Това изисква учебните програми да бъдат проектирани по такъв начин, че да бъдат съобразени с нуждите на бизнеса и на трансформиращата се икономика (Ford 2014, Preston 2017), а също и да послужат за основа за развиване на базови житейски и професионални умения.

ДИСКУСИЯ

Дебатите и разногласията, които съпътстват КОО още от неговата поява, не са никак малко, нито пък някога са стихвали. Затова би било разумно, преди да се подкрепи „кръстоносният поход“ в името на компетентностния образователен модел, критически да се анализира същността му и да се потърсят алтернативи, чрез които биха могли да се избегнат или да се преодолеят някои негови недостатъци.

Първите критики на КОО например посочват липсата на концептуална яснота и епистемологичната несъгласуваност на тази парадигма (Hyland 1991). При това е невъзможно да се прецени дали компетентността е личностна характеристика, дали е действие на личността, или е резултат от нейното поведение. Затова според някои автори понятието *компетентност* нито може да служи за адекватна концептуализация на човешката дейност, нито може да бъде валидна основа за нейното оценяване (Ashworth and Saxton 1990). Резонно се поставя и въпросът дали при този т.нар. редуционистки подход компетентността (подобно на професионализма) може да бъде разложена на съставни компоненти, организирани в списъци с компетентностни дескриптори (Hodge 2016). Нещо повече – дали сборът на отделните компоненти на компетентността е еквивалентен на цялото? Или цялото е повече от сбора на отделните си части?

Последователно (и основателно) се критикува и бихейвиористичният фундамент на базираното на стандарти и компетентности обучение. Той предполага свеждане на знанията, уменията и нагласите до измеримо поведение (Hyland 1991), до „поведенчески шаблони“, които трябва да

бъдат усвоени и автоматизирани от обучаемите като отговор на стимули от околната среда (виж напр. Димитрова-Гюзелева 2007: 66 – 69). Грийн (Greene 2018) основателно отбелязва, че: „образованието просто си проправя път надолу по списък със компетентности, които трябва да бъдат формално придобити. И след като всичко в списъка бъде отбелязано – поздравления! Ти си образован! Това е всичко!“ В допълнение, нормативността и прескриптивността на наложените „отвън“ международни и държавни стандарти, компетентностни и критериални рамки задушават изявата на личността и затрудняват автономността при вземането на решения от обучавания (съобразно своята самооценка и целеопределяне при ученето и личностното развитие) (Hyland 2014).

Следователно, за да се впише КОО пълноценно в съвременната визия за личностно ориентирано образование, е необходимо това обучение да бъде оптимизирано и балансирано, като се съчетава с други педагогически подходи, принципи и идеи. Особено полезна е симбиозата му с рефлексивния подход, чрез който на обучаваните се предоставя възможност да осмислят и да интерпретират компетентностните профили през призмата на техния собствен опит; на техните знания, разбирания, нагласи и очаквания. Така КОО придобива качествено ново измерение и се синхронизира с конструктивистката парадигма. Т.е. референтните компетентностни рамки вече не се възприемат като готови модели, които учещите „сляпо“ следват и автоматизират, а служат като стимули за саморефлексия и ориентират обучаваните в спецификата на съответната предметна експертност или професионална компетентност. Свообразната адаптация на КОО също така дава възможност на учещите да правят съзнателен, целенасочен и информиран избор относно това какво, как и кога да учат. Съществуват редица примери за подобен еkleктичен подход към КОО в България и по света както във висшето образование, и по-конкретно в областта на квалификацията на учители (виж напр. Димитрова-Гюзелева и Ташевска 2004, Димитрова 2007, Маркова 2020, Velikova 2013, Velikova 2019), така и в училищното образование (напр. Weicht, Ivanova & Gikouroulou 2020).

Изследователите, които са скептично настроени към КОО, перманентно поставят проблема за това **кой** и **как** определя, селектира и формулира компетентностите в референтните рамки (Tuxworth 1989). Те би трябвало да са универсални, общовалидни и общоприети. Така например наборът от 193 професионални педагогически компетентности, описани в *Европейско портфолио за стажант-преподаватели по езици* (2007) на Съвета на Европа, е разработен в рамките на тригодишен проект към *Европейския център за съвременни езици в гр. Грац* (Австрия). В този период са провеждани продължителни и задълбочени консултации с учители, обучители на учители и други образователни експерти от над 30 държави. По подобен начин са разработени и калибрирани дескриптивните скали на *Общата европейска референтна рамка за езиците: изучаване, преподаване, оценяване* (ОЕРР) (2001). И въпреки мащабните проекти за дефиниране на компетентностни профили двете международни рамки не остават без своите критики (виж напр. Riegler 2021). По отношение на квалификационните характеристики и очакваните резултати от обучението с цел професионална реализация Атуел (Attwell 2017) също изразява несъгласие с общоприетия „мит“, че „работодателите винаги знаят най-добре“ и че един компетентностен профил, предложен от работодатели, безусловно се приема за валиден, а такъв, разработен без тях, не е приемлив. Според Атуел (Attwell 2017) при определяне на изискванията за професионален профил като цяло работодателите вземат под внимание настоящата ситуация или мислят в краткосрочен план. Освен това се наблюдават различия между уменията, на които определени работодатели държат, и по-общите знания и умения, които са необходими за живота и професията в дългосрочна перспектива.

Друга ключова характеристика, върху която критиците на КОО акцентират, са „минималистичните конотации“ при интерпретирането на понятието *компетентност* (Hyland 2014). В рамките на КОО принципно се приема, че компетентността не означава *базово* или *минимално* ниво на представяне (performance) или овладяване на знания, умения и отношения, а по-скоро отразява *стандарт*, необходим за изпълнението на определена задача, роля или за придобиването на професионална квалификация. В отговор на това схващане Хайлнд (Hyland 2014) отбелязва, че понятието *стандарт* не реферира към възможно най-високото ниво на постижение. Например

според него в редица широко използвани модели на професионално развитие компетентността е само приблизително половината от пътя, който се изминава от статуса на начинаещ до този на експерт. Следователно, коментира той, понятието *компетентност* изглежда не е „най-подходящата основа, върху която да се изгради една цяла система за образование и обучение“ (Hyland 2014: 166).

Не на последно място Хайлънд (Hyland 2014: 167) констатира епистемологичната амбивалентност на КОО по отношение на връзката между компетентност и знание, теория и практика, процедурно (практическо) знание (know-how) и декларативно (фактологично) знание (know-that). Знанието в парадигмата на КОО е подчинено на чисто прагматична цел. С други думи, то има стойност само ако допринася за измерими резултати от изпълнението на определена задача. Нещастливо „подобно обезценяване на знанията и разбиранията (understandings)“ (Hyland 2014: 167) води до поява на тенденция за омаловажаване на професионалното образование (което традиционно се свързва с КОО). Това наблюдение се потвърждава от редица проучвания през годините. Не по-малко алармиращо е и заключението на Хайлънд (Hyland 2014: 167), че обесията по резултатите от обучението (*продукта*) несправедливо игнорира *процеса* на усвояване на знания и умения. Така се достига и до противоречие със съвременните тенденции в образованието, които извеждат на преден план персонализираното, автономното и самостоятелното управление на учебния процес. Именно тази слабост на КОО успешно може да се преодолее с прилагането на иновативни практики и педагогически инструменти, които ориентират фокуса към *процеса* (напр. проследяването и управлението на професионалното и личностното израстване на обучаваните), без да се измества погледът от крайната цел – *продукта* от обучението (компетентностите във вид на овладени знания, умения и отношения). Тези педагогически инструменти и практики включват разработване на портфолио, проектнобазирано учене, учене в сътрудничество и екипна работа, мултимодално учене, адаптивно електронно учене, активно учене чрез проучване (enquiry-based learning) и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образователната философия, ориентирана към формирането на компетентности, инспирира мощна вълна от приложения в училищното, професионалното и висшето образование през последното десетилетие. Компетентностната стратегия, както в глобален мащаб, така и в европейската образователна политика, е възприета като безпрекословен механизъм за изграждането на силна икономика, базирана на знание (knowledge-based economy) и за реализиране на личностния потенциал на обучаваните. В целите на Лисабонската програма например недвусмислено се подчертава нарасналата икономическа значимост на образованието и повишаването на квалификацията чрез развиването на компетентности. В следващите години КОО постепенно преминава от периферията към центъра на образователната политика на ЕС и се свързва с визията за „човешкия капитал“ като неотменна предпоставка за реализиране на стратегическите приоритети на Съюза. В този контекст компетентностната стратегия претърпява множество трансформации като сублимира идеите за повишаване на интегритета и кохезията на различните национални политики в рамките на общото европейско образователно пространство. Така принципите за *прозрачност* и *измеримост* се налагат като две ключови характеристики на компетентностната „политика“ (виж ЕКР 2008).

Несъмнено КОО предлага значима основа, върху която обучаваните изграждат необходимите умения за 21-ви век (ключови компетентности) за пълноценно участие в обществения и икономическия живот във времена на предизвикателства, несигурност, но и на широки възможности.

Вместо стихийно и въодушевено да се радикализира прилагането на компетентностната парадигма, е необходимо тя внимателно и прецизно да се (пре)осмисли в светлината на някои критически въпроси и проблеми. Все още *компетентността* си остава понятие със сравнително мъгляво значение. Най-общо в образователния дискурс то е представено като симбиоза между *знания, умения и отношения (нагласи)*. Знанията, както те са разбираани в професионалната подготовка (знание *как* /knowing-how/), се съчетават с традиционното разбиране за знанията в обра-

зованието (знание *какво /knowing-that/*) и тези два елемента се сливат в едно – *компетентност* (Telling and Serapioni 2019: 10). Особено амбивалентно е обаче тълкуването, а още повече измерването, на отношенията и нагласите, присъстващи в трикомпонентната семантика на термина *компетентност*.

Друг основен проблем е и преекспонирането на необходимостта от измерването на резултатите, което може да достигне до безпрецедентни нива на централизираност, на управление и контрол на образователния процес. На практика тази тенденция е опасна, защото може да задуши себеизявата, креативността и новаторството на педагогическите специалисти, а това, от своя страна, да рефлектира негативно върху разгръщането на личностния потенциал на обучаваните.

Поради това и ревизирането на образователната парадигма в България чрез преместване на фокуса върху КОО изисква синхронизирането на компетентностния модел на преподаване и оценяване с личностно ориентирани и хуманистични образователни идеи, методи, принципи и подходи.

ЛИТЕРАТУРА

Димитрова-Гюзелева, С. (2007). Педагогическото портфолио – като стратегия за учене и метод за диагностициране на педагогическата компетентност. *Чуждоезиково обучение*, 1, 15 – 25. // **Dimitrova-Gyuzeleva, S. (2007).** Pedagogicheskoto portfolio – като strategiya za uchene i metod za diagnostitsirane na pedagogicheskata kompetentnost. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, 1, 15 – 25.

Димитрова, С., С. Ташевска (2004). Педагогическо портфолио за стажант-учители по чужд език. София: НБУ. // **Dimitrova, S. and S. Tashevska, (2004).** Pedagogicheskoto portfolio za stazhant-uchiteli po chuzhd ezik. Sofia: NBU.

Димитрова-Гюзелева, С. (2007). Професионална подготовка на учителя по чужд език. София: НБУ. // **Dimitrova-Gyuzeleva, S. (2007).** Profesionalna podgotovka na uchitelya po chuzhd ezik. Sofia: NBU.

ЕКР (2008). Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). Европейска комисия. Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности. // **EKR (2008).** Evropeyskata kvalifikatsionna ramka za uchene prez tseliya zhivot (EKR). Evropeyska komisiya. Lyuksemburg: Sluzhba za ofitsialni publikatsii na Evropeyskite obshtnosti.

ЗАКОН за предучилищното и училищното образование (обн. ДВ. бр.79 от 13.10.2015 г., ..., изм. и доп. ДВ. бр.82 от 18.09.2020 г.). // **ZAKON za preduchilishhtnoto i uchilishhtnoto obrazovanie** (obn. DV. br.79 от 13.10.2015 г., ..., izm. i dop. DV. br.82 от 18.09.2020 г.).

Маркова, З. (2020). Нагласи на бъдещите учители по английски език към самооценяването. *Orbis linguarum (Езиков свят)*, 18(2), 64 – 72. <http://ezikovsvyat.com/index.php/bg/2018-04-12-06-17-47> // **Markova, Z. (2020).** Naglasi na badeshtite uchiteli po angliyski ezik kam samootsenyavaneto. *Orbis linguarum (Ezikov svyat)*, 18(2), 64 – 72. <http://ezikovsvyat.com/index.php/bg/2018-04-12-06-17-47>

Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка. // **Naredba № 5 ot 30 noemvri 2015 g.** za obshtoobrazovatelната podgotovka.

Постановление № 27 от 1 февруари 2021, обн. в ДВ. бр.10 от 5 февруари 2021 г. (изменение и допълнение на *Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“* от 2016 г.). // **Postanovlenie № 27 ot 1 fevruari 2021**, obn. v DV. br.10 ot 5 fevruari 2021 g. (izmenenie i dopalnenie na *Naredbata za darzhavnite iziskvaniya za pridobivane na profesionalna kvalifikatsiya „uchitel“* ot 2016 g.).

ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП) (2018/С 189/01). // **PREPORAKA NA SAVETA** ot 22 may 2018 godina odnosno klyuchovite kompetentnosti za uchene prez tseliya zhivot (tekst ot znachenie za EIP) (2018/С 189/01).

Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63 – 67.

Ashworth, P. D., J. Saxton (1990). On ‘competence’. *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), 3 – 25.

Attwell, G. (2017). *What’s the problem with competency based education?* <http://www.pontydysgu.org/2017/03/whats-the-problem-with-competency-based-education/>

Brown, H. D, H. Lee (2015). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.* New York: Pearson.

- Centranum Group.** *Competence and competency. are they the same? The A-Z of competency management: a glossary.* <https://www.centranum.com/resources/competency-management/competence-and-competency/>
- Collins, J. W., N. P. O'Brien (2003).** *The Greenwood dictionary of education.* Westport, Conn: Greenwood Press.
- Council of the European Union (2000).** Presidency conclusions. Lisbon: CEU. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Ford, K. (2014).** *Competency-based education: history, opportunities, and challenges.* UMUC Center for Innovation in Learning and Student Success (CILSS).
- Ghanbari, S. A. (2012).** Competency-based learning. In: Seel N.M. (Eds.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning.* Boston, MA: Springer, 668 – 671.
- Greene, P. (2018).** *Is competency-based education just a recycled failed policy?* <https://www.forbes.com/sites/petergreene/2018/10/08/is-competency-based-education-a-recycled-failed-policy/?sh=6a874a1ddfc5>
- Hodge, S. (2016).** After competency-based training: deepening critique, imagining alternatives. *International Journal of Training Research*, 14:3, 171 – 179, DOI: 10.1080/14480220.2016.1261432
- Hyland, T. (1991).** Taking care of business: vocationalism, competence and the enterprise culture. *Educational Studies*, 17.1, 77 – 87.
- Hyland, T. (2014).** Competence. – In: Phillips, D. C. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Vol. 1, pp. 166 – 167). London, England: Sage.
- Kennedy, D. (1961).** Special message to the congress on education; February 20, 1961. *The American Presidency Project.* <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/special-message-the-congress-education-1>
- Preston, J. (2017).** CBET as a theory of non-learning. – In: *Competence based education and training (cbet) and the end of human learning.* Palgrave Macmillan, Cham, 9 – 60. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55110-4_2
- Richards, J. C., & T. S. Rodgers (1986).** *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., R. Schmidt (2010).** *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.* Harlow: Longman Group UK Limited.
- Riegler, S. (2021).** Normativity in language teacher learning: ELF and the European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL). *Journal of English as a Lingua Franca*, vol. 10, no. 1, 89 – 112.
- Stoof, A. et al. (2002).** The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345 – 365.
- Telling, K., & M. Serapioni (2019).** The rise and change of the competence strategy: reflections on twenty-five years of skills policies in the EU. *European Educational Research Journal*, 18(4), 387 – 406. <https://doi.org/10.1177/1474904119840558>
- Tuxworth, E. (1989).** Competence-based education and training: background and origins. – In: J. Bourke (Ed.). *Competency Based Education and Training.* London & New York: Routledge Falmer, 10 – 25.
- Velikova, S. (2013).** *The European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL) to scaffold reflective teacher learning in English language teacher education.* In: *Innovations in pre-service education and training for English language teachers.* Ed. by J. Edge and S. Mann. London: British Council UK, 201 – 216.
- Weicht, R., I. Ivanova, & O. Gikopoulou (2020).** The CRADLE teaching methodology: developing foreign language and entrepreneurial skills in primary school pupils. *Entrepreneurship Education*, 3(3), 265 – 285.