

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по...
(Методика на обучението по литература)

Автореферат
на дисертация за присъждане на образователната и научна степен
„доктор“ на тема:

**„КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД В
ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ“**

ЛЮДМИЛА ЗАРЕВА БЕРКОВСКА

София, 2014 г.

Дисертационният труд е обсъден и предложен за защита на разширено заседание на Катедрата по методика при Факултета по славянски филологии, СУ „Св. Климент Охридски”, проведено на 15.09.2014 година.

Дисертационният труд съдържа 260 страници научен текст, 13 страници библиография (210цитирани заглавия) и 55 страници приложение.

Научно жури:

Проф. д-р Владимир Атанасов Атанасов - рецензент
Проф. д-р Мария Димитрова Герджикова - рецензент
Проф. д-р Адриана Емилова Симеонова – Дамянова
Проф. д-р Румяна Йовева Никова
Доц. д-р Огняна Атанасова Георгиева – Тенева

Публичната защита ще се състои на 16.12.2014 г. от 13.00 ч. в първа заседателна зала на СУ „Св. Охридски”

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

1. Увод.....	4
2. Социокултурни и теоретични предпоставки за компетентностно-базиран подход в образованието	6
3. Компетентност – гъвкавохолистичен концепт	14
4. Компетентностният подход в литературното образование в средното училище.....	25
5. Конструктивистка Нова учебна среда за развиване за развиване на компетентности	28
6. Приносни моменти в дисертацията.....	37
7. Публикации по темата на дисертацията	38
8. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	39

1. Увод

Ролята на всяка образователна система е да подготвя учениците за предизвикателствата на своето време. Ето защо образователната политика¹ трябва да е прицелена към образователни резултати, които не просто да бъдат мост между училището и живота, а да изпълнят училището с живот, да признаят като ценност индивидуалния опит на ученика, ученето в автентични ситуации, за да бъде ситуирано то в „зоната на най-близкото развитие”. В глобалното образователно пространство тази задача се свързва с развиването на компетентности.

Понятието компетентност (формално) е основополагащо и за българската образователна политика. То навлиза в българския образователен дискурс през 2000 г., когато Държавните образователни изисквания в културно-образователната област български език и литература (ДОИ за УС в КОО БЕЛ) заявяват „постигането на определено равнище на компетентност“ като основна цел на образованието. Учебните програми и учебно изпитните програми се конструират чрез концепта *компетентност* и така утвърждават неговата централна позиция в българската образователна политика. Образователната практика обаче остава неизменна. Вписването на отделни компетентности в ДОИ за УС и УП само по себе си не е достатъчно условие за иницирането на компетентностнобазирани образователни практики. Друга характерна особеност на българската образователна политика е строгото дисциплинарно разделение на компетентностите и пълното пренебрегване на ключовите компетентности. Така проектираната образователна политика е в резонанс с модела на модерното образование, според който знанията са еднозначни, тясно специализирани, конкретни и обективни, знания за овладяване на научните основи на единното дисциплинарно знание. Тя обаче влиза в противоречие с пост-модерното мислене, което отрича дисциплинарните разделения, тясното специализиране, втвърдените знания и умения. Пост-модерната образователна политика насърчава развитието на спектър от ключови компетентности и дава приоритет на уменията за учене през целия живот – уменията да учим, да забравяме вече нерелевантните знания и наново да учим, да се адаптираме успешно към изискванията на новото време и да откриваме множество интердисциплинарни решения за преодоляване на неочаквани, неструктурирани казуси и проблемни ситуации (напр. четенето и осмислянето на неканонични, непреподавани в училище текстове).

Изборът на дисертационната тема е провокиран най-напред от дългогодишните наблюдения в класната стая, които разкриват все по-задълбочаваща се криза на ученето на (програмната) литература, на дистанциране от осмислящото четене – диалог с „другия” и със себе си. Ала всяка криза е не само изпитание. Тя е възможност. Намерението на нашето изследване е да създаде условия и контекст за възможно решение на проблема. То анализира образователната политика и установените образователни практики в полето на учебната дисциплина *литература в средното училище*. Аргументира разбирането за непродуктивността в съвременния образователен дискурс на действената опозиция учител – ученик, манифестация на властовия ресурс на традиционния педагогически дискурс. Съ-редява ученика и учителя като съ-участници в литературнообразователния дискурс; мисли тяхното взаимодействие като

¹В цялото дисертационно изследване понятието *политика* се мисли само и единствено като образователна политика (вкл. за учебната дисциплина *литература в средното училище*), която чрез своите документи (държавни образователни изисквания за учебно съдържание, учебни и учебно-изпитни програми) учредява и гарантира релацията наука – образование от гледна точка на съвременните научни постижения.

диалог (интерпретативно сътрудничество), който далеч надхвърля възможностите на т.нар. фронтална беседа, традиционно отстоявана като модел за педагогическа комуникация, тъй като тя не поражда желанния образоващ резултат – компетентен читател. Изяснява новите роли на учителя и на ученика в компетентностнобазирания литературнообразователен процес в средното училище.

Не по-малко значим мотив за нашия избор е динамиката на образователните случвания в глобалното пространство, инициирани от различни документи на Европейския съюз в областта на образованието, полагащи конструктите *компетентност*, *компетенция* и *грамотност* като инструменти за проектиране на образователни политики и практики. Българските стандарти, приети в 2000-та година от Министерството на образованието, също легитимират конструкта компетентност, но той остава неосмислен, непроблематизиран и не задава модели, през които да се търси неговата реализация в образователните практики. Тук са другите значими намерения на дисертационния труд: да изследва социокултурния и теоретичния контекст на пост-модерния проект за компетентностнобазирано образование, да проучи появата и разпространението на компетентностния подход в образователното пространство, чрез теоретично моделиране да създаде условия за проектиране на образователна политика за развиване на компетентности в литературнообразователния дискурс в средното училище.

Избраната тема е изключително обемна, многопластова, интердисциплинарна. Ето защо е необходимо да се уточни какво няма да прави дисертационното изследване, т.е. да се очертаят неговите граници. То няма амбицията да проектира конкретна образователна политика на компетентности, развивани в литературнообразователния дискурс – държавни образователни изисквания за учебно съдържание и учебни програми се разработват от високо специализирани междудисциплинарни екипи (такъв е международният опит). Няма да предложи един конкретен методически проект за развиване на компетентности чрез учене и преподаване на литература в средното училище – това би било в разрез с епистемологията на изследването, чийто фундамент е конструктивизмът.

Изследователската насоченост на дисертационния труд се задава от **въпроса** защо е необходим и при какви условия е възможен компетентностен подход към литературното образование в средното училище.

Обект на изследването е компетентностният подход в литературното образование в средното училище.

Предмет на изследването са условията, необходими за въвеждането на компетентностен подход в литературното образование в средното училище.

Хипотеза на изследването: Компетентностният подход по литература в средното училище ще бъде функционален и ефективен, ако са създадени необходимите специфични условия: наличие на гъвкав холистичен модел на компетентност, конструиран концепт литературна компетентност, модел за Нова учебна среда за развиване на компетентности.

Цел на изследването е да конструира гъвкав холистичен модел на компетентност, концепт литературна компетентност и модел за Нова учебна среда за развиване на компетентности като условия за проектиране на действен и ефективен компетентностен подход в литературното образование в средното училище.

Задачи на дисертационното изследване:

- да проучи социокултурния контекст на компетентностнобазираното образование, неговия статут и история в глобалното пространство;
- да създаде гъвкав холистичен модел на компетентност;

- да изследва статуса на компетентностния подход в литературното образование в българското средно училище – нормативна осигуреност, представата на учителите по БЕЛ за същността на компетентностите и за дескрипторите на литературна компетентност;
- да проучи оценителската политика на външните оценявания след 7. и 12. клас с оглед на образователните резултати/компетентности, а също така резултатите на българските ученици според международното мониторингово изследване PISA;
- да проучи концептите за читателска грамотност на PISA и PIRLS;
- да проблематизира възможността за конципиране на литературна компетентност;
- да конструира концепт литературна компетентност;
- да моделира конструктивистка Нова учебна среда за развиване на компетентности.

Изследователски методи

Изследователските методи са съобразени с предложените хипотеза, цел и задачи на изследването. Теза:

- проучване и анализ на литературнотеоретични, философски, педагого-психологически източници по проблемите на дисертационния труд;
- качествен анализ на документи, експлициращи образователни политики;
- анализ на хоризонталната и вертикалната съгласуваност на осем рамки за ключови компетентности за 21-ви век;
- концептуален контент анализ на нормативни документи (ДОИ за УС, УП по литература) и на учителски анкети;
- теоретично моделиране: на гъвкав холистичен модел на компетентност, на концепт литературна компетентност, на Нова учебна среда за развиване на компетентности;
- качествен изследователски метод на „включено наблюдение“ и анализ на образователна практика в класната стая.

Спецификата на проблематиката на дисертационното изследване и нейната до голяма степен неразработеност в българския образователен дискурс определяха композицията. Работата е изградена по принципа на концентричните кръгове. Изследователският поглед се движи отвън навътре, от контекста на глобалното и европейско образователно пространство към българското.

2. Социокултурни и теоретични предпоставки за компетентностно-базиран подход в образованието

В тази глава полагаме разбирането, че съвременният научен дискурс за образованието е интердисциплинарен. Изучаването на всяка една учебна дисциплина, каквато е и *литература в средното училище*, не може да бъде дейност-в-себе си, затворена система. Доколкото и цялата образователна система е само една от множеството флуидни, преплитачи се социални системи, промените дори само в една

от тях влияе на останалите². За да се реконцептуализират важни елементи на системата *литературно образование в средното училище*, е необходимо да се конструира съвременният социокултурен контекст, в който тя функционира.

Според Лиотар³ метанаративите на модерността (като културно-историческа епоха) не отговарят на актуалните разбирания за света, не вестяват истина за това как той е устроен и как съвременният човек да се впише в него. Модерният метанаратив, който претендира за обективност, универсалност и абсолютна истина, отстъпва пред пост-модерното разбиране за преходността на фактите, за относителността на всяка истина и многопосочното, многопластово осмисляне на света, нетъждествен на самия себе си във всеки следващ момент. Как да интегрираме новите разбирания за пост-модерното общество в образователната система?

Пост-модерна⁴ е набиращата все по-голяма сила теза, че новите тенденции на развитие изискват от хората непрекъснато да се адаптират към една динамична среда, като развиват широк спектър от компетентности. В резултат образователните системи се сблъскват с необходимостта да се променят, за да отговарят на предизвикателства на 21 век.

Според Крус⁵ постмодерният свят се ръководи от „глобалната култура на кризата“. Ние преживяваме глобална криза в сферата на икономиката, екологията, сигурността, религията, медицината... Съвременните изследователи обвързват този проблем с кризата в образованието. Усъмняват се в Просвещенския образователен проект, защото той не успява да постигне най-високата си цел – да позволи личностно израстване, развиване на способности, на лична отговорност и осъзната готовност за живот-в-криза.

Щайн⁶ твърди, че във време на криза образованието изпълнява мощна социална роля. В съвременния свят всяко едно от глобалните предизвикателства има критично важно за образованието измерение. Тази позиция задава илокутивната сила на доклада на Международната комисия за образованието за 21-ви век на ЮНЕСКО⁷. Разпознаваме го като фундамент за осмисляне на проблемите и целите на образованието, защото позволява ясно идентифициране на напреженията, породени от социалните, икономическите, политическите и технологичните промени, които градят реалността на нашия свят. Изказани чрез антоними, традиционно конструирани опозиции, днес смисловите и ценностни корелати, с които оперира докладът на ЮНЕСКО, се възприемат като една вътрешно противоречива, но единна цялост: отваряне на „локалното“ към „глобалното“ (local-global-glocal/glocalisation⁸) – днешните ученици се готвят за активно участие в своето локално общество, но образованието

²Онтологичен фундамент за нашето изследване е антипозитивизмът, чиято същина е тезата за невъзможността социалният свят да се изследва емпирично, а само чрез интерпретации. Затова тази онтология се назовава и интерпретивизъм (interpretivism).

³Лиотар, Ж-Фр. (1996) Постмодерната ситуация. Изложение за състоянието на съвременното знание. София: Наука и изкуство.

⁴Ясно осъзнаваме, но няма да включим в границите на нашето изследване полемиката за модерното и постмодерното. Приемаме нашата актуална ситуация като постмодерна.

⁵Kruse, A. (2008) *After Postmodernism: Literary Theory, Culture, and the New Higher School Certificate English Syllabus*. *Sydney Studies*. 27. pp. 1-14.

⁶Stein, Z. (2009) *Educational Crisis and the Scramble for Usable Knowledge*. *Integral Review*. 5(2), pp. 355 – 367.

⁷Delors et al. (1996) *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.

⁸Oxford Dictionaries (2014) *Glocal*. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/glocal>;

Oxford Dictionaries. (2014)

Glocalisation. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/glocalization?q=glocalisation>.

трябва да им позволи постепенно да се изградят като граждани на глобалното; културата се глобализира и едновременно с това поляризира – изходът така очертаното напрежение е културната интеграция, а не асимилация; необходимост да се осигурят равни възможности за всеки един учещ се и същевременно ясноосъзнаване на конкуренцията като условие за развитие – концепцията *Учене през целия живот* предлага механизми за намаляване на напрежението чрез равноправие и работа в екип, които в по-висока степен гарантират *устойчиво развитие*. Друг индикатор на съвременното е напрежението между краткосрочните и дългосрочните планове и цели. Бързият достъп до информация, който ни залива чрез глобалната мрежа, създава илюзията, че социалните проблеми, включително проблемите на образованието, могат да бъдат решавани незабавно. Ефимерните решения обаче често се оказват невъзможни или неефективни. Някои промени, като например модернизация на образованието, изискват добре промислени дългосрочни стратегии и постоянство в прилагането им⁹.

Анализираните от нас документи убедително свидетелстват, че тези напрежения ориентират образованието в глобален план към компетентностния подход. Нашето изследване го конципира като мощен инструмент за личностно и социално развитие, а не като идеалистична формула или панацея за справяне с всички образователни и социокултурни проблеми. За нас компетентностният подход е възможна операционализация на образователната политика и практика за 21 век.

Българската образователна политика – *Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015)*¹⁰ – насвой ред конструира нормативен контекст, сочещ актуалността и значимостта на компетентностния подход в образованието като възможност за преодоляване на комплекс от актуални проблеми, в които всъщност се оглежда традиционната образователна парадигма на знанието: „запаметяване и възпроизвеждане“ на „готови знания“, вместо развиване на компетентности, на „самостоятелност...творческо мислене и ...вземане на решения в практически ситуации“¹¹; непродуктивен модел на взаимоотношенията учител-ученик, който възпрепятства развиването на критическо мислене, на инициативност и мотивация за учене през целия живот; недостатъчно ефективни оценителски практики, които изискват единствено ученикът да възпроизвежда казаното от учителя или написаното в учебника¹²; критично ниво на компетентност на учителите; проблеми в нормативната уредба.

В глобален план причина за ориентирането към образователни резултати на „изхода“, конципирани като актуална способност за ефективно действие в разнообразни контексти, т.е. към компетентностен подход, е очевидният разрыв между образованието и социалната практика, между училището и живота. Съдържателното равнище на проблема е свързано с промените в глобалния свят и той не може да бъде разрешен с увеличаването на знанието, което и без това бързо остарява¹³. При тези

⁹ Проектът за Модернизация на българското образование от 2000 г. е бил разписан за девет години. В страните от бившия Източен блок аналогичните проекти наистина се реализират за такъв период от време. С тях се утвърждава компетентностният подход.

¹⁰ Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015) е стратегически документ, приет с Решение на Народното събрание от 07.06.2006 г (Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015). (2006) <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=393>).

¹¹ Пак там, с. 3.

¹² Пак там, с. 4.

¹³ С въвеждането на Учебните програми обемът на знанията в учебното съдържание чувствително нараства и в мониторинговите доклади на Световната банка за изпълнението на Проекта за

обстоятелства образователните системи в света, въпреки критиците на този подход (напр. Уестера¹⁴ отрича иновативната същност на подхода, а Барнет¹⁵ го свързва с прагматизацията на образованието), се оказват под силния натиск за нова целева ориентация от знания към компетентности. Въпреки цялата проблематичност на своята невъзможна еднозначна определеност понятието *компетентност* става опорна точка за осмислянето и преодоляването на този разрыв. То ангажира научните усилия на различни психологически и педагогически направления, които го възприемат като предизвикателство към собственото си научно развитие.

Най-завършен опит за системно представяне на новите целеви образователни ориентири е проектът DeSeCo¹⁶ на ОИСР¹⁷. И до днес той е най-важната опора в разгръщането на компетентностния подход в европейското (и не само) образование. Според проекта DeSeCo всяка личност се нуждае от набор от компетентности, за да може да се справи с комплексните предизвикателства на съвременния свят. Ключовите компетентности не са просто представителна извадка от желани личностни качества и когнитивни умения, а са подбрани целенасочено с оглед на психо-социалните предпоставки за успешен личен живот и за добре функциониращо общество (в идеологията на компетентностите личното благо се обвързва с благо на социума). Те интегрират лични, междуличностни и общи социални цели, които да водят до по-добър живот. Доколкото ученето е способност да се разбират текстове от различен порядък (имаме предвид семиотичното разбиране за текст), смятаме, че *литературното образование в средното училище*, чийто основен обект е Текстът, не може да остане встрани от глобалното движение към компетентности. Проектът DeSeCo специално откроява *способността за интерактивно използване на език, символи и текст* като значима образователна цел. Способност, свързана с ефективната употреба на писмени и устни езикови умения в разнообразни ситуации. Това е изключително важен инструмент за успешното функциониране в обществото и за участието в ефективен диалог с Другия. Термини като „комуникативна компетентност“ и „грамотност“ се асоциират с тази ключова компетентност. За нашето дисертационно изследване проектът DeSeCo е особено значим с *конципирането на компетентностите не като набор от знания и умения, а като способност за съзнателна мобилизация на всички личностни ресурси при решаване на жизнени задачи*. Той позволява да идентифицираме като най-значима образователна цел „ставането“ на субекта на продуктивното социално действие. DeSeCo задава и насока за организиране на образователния процес чрез включване на два момента – присвояване на културни инструменти и апробиране на придобитите способности в личностно значимо социално взаимодействие.

модернизация този факт е коментиран като причина за невъзможно изпълнение на ДООИ за УС. Пзовавам се на доклад на Световната банка, с чието финансиране се осъществяваше Проект за модернизация на образованието. До този доклад имах достъп като изпълняващ длъжността Директор на Националното звено за оценяване.

¹⁴Westera, W. (2001) Competences in Education: A Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*.33(1). pp. 75-88.

¹⁵Barnett, R. (1994) *The Limits of Competence*. Buckingham: Open University Press.

¹⁶OECD (2014) Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.

¹⁷ България участва в някои проекти на ОИСР, сред които и мониторинговото изследване PISA, но все още няма статут на пълноправен член на организацията, макар двукратно да кандидатства (2007 г. и 2012 г.).

Проучването на специализираната литература позволява условно отграничаване на няколко етапа в развитието на компетентностнобазираното образование.

Първият етап (1950-1970) е свързан с въвеждането в научния дискурс на категорията компетентност. В средата на двадесети век Чомски използва термина *езикова компетентност (competence)* и го различава от термина *употреба, използване на езика (performance)*. Оразличени всъщност са знанието за езика на говорещия-слушателя и употребата на езика в речевата дейност на човека. В духа на едно строго лингвистично изследване Чомски най-напред се опитва да се абстрахира от реалните речеви актове и настойчиво подчертава, че има предвид идеалния говорещ-слушател, т.е. абстрактния носител на езика. Реалният носител на езика с неговите речеви особености Чомски квалифицира като обект не на лингвистическото, а на психологическото, социологическото и дидактическото изследване. В края на 60-те и в началото на 70-те години последователи на Чомски, с някои уговорки и самият той, започват да оразличават *езикова способност*, потенциалното знание на езика и за езика на неговия реален носител, от *езикова активност*, т.е. реалната реч в реални условия. Така за кратко време в мисленето за езиковата компетентност се осъществява скок към признаването на човешкия фактор. Всичко това обостря проблема за произхода и развитието на езиковата компетентност. Според Чомски в нейната основа лежат *вродените знания* за основните лингвистични категории (универсалии) и *способността* на детето да конструира за себе си граматика – т.е. правила за създаване на изречения, възприемани в езикова среда.

В средата на 60-те години на миналия век Хаймс въвежда в употреба термина *комуникативна компетентност*, за да означава ситуационната уместност на езика. Към комуникативната компетентност той отнася граматическата, социолингвистичната, стратегийната и дискурсивната. Проблематиката на комуникативната компетентност е най-широко изследвана към настоящия момент, вкл. и от български учени¹⁸¹⁹²⁰.

Вторият етап условно обхваща времето от 1970 до 1990 година. Той се характеризира с навлизането на категорията компетентност/ компетентност в различни области – теорията и практиката на обучението по чужд език, теорията на превода, на комуникацията, на управлението на човешките ресурси, в мениджмънта, в различни сфери на социокултурна и професионална дейност. В 1972 г. Маклелънд предлага да се подлагат на проверка/ тест компетентностите на човека, а не неговата интелигентност. В работата на Джон Равен „Компетентностите в съвременното общество“, издадена в Лондон в 1984 година, се дава разгърнато тълкуване на компетентностите като като „*мотивирани способности*“ и се предлага списък от 37 компетентности, които често са относително независими една от друга. Концепцията на Равен за компетентностите оперира с такива категории като *готовност, способност, отношение, самоконтрол*. В това време започва и разработването на съдържанието на понятието социална компетентност/ компетентност.

Третият етап отнасяме към последното десетилетие на миналия век, когато в документите на Съвета на Европа започват да се разработват равнищата за владеене на чужд език, обособяват се стратегическа, социална, социолингвистическа, езикова и учебна компетентност. Компетенциите продължават да бъдат обект на изследване, но вече се постулират като образователни резултати на „изхода“ и стават инструмент за

¹⁸ *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев. С., Булвест 2000, 2005, 359 с

¹⁹ Петров, А. <http://liternet.bg/publish/apetrov/>

²⁰ Димчев, К. <http://www.liternet.bg/publish/kdimchev/index.html>

моделиране на образователния процес в различни страни. От това време е и проектът DeSeKo. Компетентностите навлизат в учебните програми на различни страни, навярно във връзка и с факта, че ЮНЕСКО очертава кръг от компетенции като желан образователен резултат. В доклада на Международната комисия по образование – „Образованието – скритото съкровище“ на Жак Делор – са посочени четири стълба на образованието, четири глобални компетентности: да се научим да учим; да се научим да действаме; да се научим да живеем заедно; да се научим да бъдем. През 1996 на симпозиума в Берн по програма на Съвета на Европа вече императивно е поставен въпросът за ключовите компетентности, които всеки млад европеец трябва да придобие за успешна реализация и за последващо продължаване на образованието.

Историческият екскурс в тази част от изследването си поставя и други важни задачи – да позволи българското образование да се съизмери с чуждото, да се погледне отвън, за да осъзнае истинското си място сред другите образователни системи. Целим не противопоставяне, а съпоставяне на родния образователен модел с чуждите модели. Смятаме, че проблемът за европейските измерения на българското образование е особено значим. За разлика от другите европейски държави България все още се колебае дали да въведе компетентностния подход в образованието²¹ (отвъд формалното му въвеждане в ДООИ). Даваме примери как е по света, посочваме ключовите компетентности, легитимирани от образователната политика на 9 страни: Финландия, Канада, Нова Зеландия, Австралия, Швейцария, САЩ, Швеция, Германия, Великобритания. Примерите представят извадка от държавите, които надминават средния резултат в изследването PISA за 2009 г. То обръща специално внимание на измерването на читателската грамотност, която по своята същност е тясно свързана с редица ключови и когнитивни компетентности, а така също е приоритет и цел на КОО БЕЛ. Програмата PISA на ОИСР е „най-мощното и представително международно сравнително оценяване на учениците на границата между прогимназиалното и гимназиалното образователно равнище. Тя определя ефективността на училищното образование, мяра за качеството му, като измерванията и уменията на 15 – 16-годишните ученици в три области: четене, математика и природни науки“. За целите на нашия дисертационен труд обръщаме конкретно внимание на областта четене. Представяме една сравнителна таблица, която да създаде контекст, в който да се интерпретират резултатите на България спрямо резултатите на държавите, в чиято образователна концепция е заложен компетентностният подход.

Таблица 1: Резултат по скалата за читателска грамотност от PISA 2009

Държава	Резултат по скалата за читателска грамотност ²²
Финландия	536
Канада	524
Нова Зеландия	521
Австралия	515
Швейцария	501

²¹Federal Ministry for Economic Cooperation and Development – Germany.(2013) *Through Competence-Based to Employment-Oriented Education and Training*. p. 16

²²Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (2010) *Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009*. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/book_2010.pdf, с.32-33.

САЩ	500
Швеция	497
Германия	497
Великобритания	494
Среден резултат	493
България	429

Резултатите на България са откровено тревожни²³. Според официалния доклад на PISA от 2009 г. България е на последно място в Европейския съюз след Румъния по четивна грамотност²⁴. А в сравнение с Финландия България изостава с повече от сто точки – резултат, който се равнява на над две години и половина училищно образование (39 точки по PISA съответстват на една учебна година). В съпоставката с чуждите образователни резултати изводите за неефективно образование изглеждат някак самоочевидни. За „безнадеждно изоставане“ на българското образование говори и Дамянова²⁵. Що се отнася до литературното образование, изследователката провижда изход в три посоки като възможна негова методология – херменевтика, деконструктивизъм, конструктивизъм.

В нашия модел за компетентностнобазирано образование по литература в средното училище конструктивизмът е фундамент на конципираната от нас Нова учебна среда за овладяване на компетентности, а херменевтиката и деконструкцията са адекватни подстъпи към текста, в работата с който като образователен резултат се постигат компетентности. Според проучената специализирана литература обаче компетентностният подход е свързан с образователните резултати на „изхода“ и няма претенции върху процеса. В този смисъл е изключително важно да се отбележи, че компетентностният подход не тотализира учебното съдържание и учебния процес, но е предизвикателство за тях, защото тъкмо те трябва да гарантират безспорно най-значимия резултат – изграждането на компетентен читател, способен да осмисля текстове и сам да конструира такива.

Отвъд проучването на различни национални политики на компетентностите, дисертационното изследване анализира и осем компетентностни рамки²⁶, работещи в глобалното образователно пространство. Фундамент на анализа са първични източници, които се намират на официалните уебсайтове на избраните рамки. Обект на анализа е хоризонталната (отнасяща се до набора от ключови компетентности) и вертикалната (отнасяща се до йерархизирането на ключовите компетентности) съгласуваност на избраните рамки. Сравнението между рамките се извършва по

²³С посочените тук примери даваме аргументи за необходимостта от реконструиране на традиционния образователния модел за работа с текст в българското училище.

²⁴Пак там, с. 32-33.

²⁵Дамянова, А. (2012) Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 8.

²⁵ Пак там, с. 8.

²⁶Умения и компетентности за 21-ви век за учещите се в новото хилядолетие; Ключови компетентности за учене през целия живот; Рамка за ИКТ компетентности за учители; Партньорство за умения за 21-ви век; EnGauge; Рамка за технологична грамотност за национално оценяване на образователния прогрес 2012; Оценяване и преподаване на умения за 21-ви век; Държавни стандарти за образователни технологии.

отношение на техните основни идеи и цели, дефиниции на ключовите компетентности и препоръчани стратегии за прилагането и оценяването им в образователната практика.

Освен това са представени и три международни проучвания, за да се анализира как различни страни (членки на ЕС, на ОИСР) и училища моделират (или не) ключовите компетентности на 21-ви век. Резултатите показват до голяма степен сходство на рамките по отношение на набора от ключови компетентности за 21-ви век (хоризонтална съгласуваност), но по отношение на йерархизирането им, а значи по образователни цели и приоритети, се разминават (вертикалната съгласуваност не е удържана докрай).

Задълбоченият анализ на компетентностните рамки и на трите международни проучвания води до следните изводи:

- Дискурсът на компетентностите няма национална определеност, той е глобален.
- С цялата проблематичност и сложност на конципирането му като образователна политика и въвеждането му в образователните практики той е значим и ефективен образователен подход в глобалното образователно пространство.
- Компетентностният подход в образованието има важни социокултурни предпоставки. Той се приема като отговор на предизвикателствата на 21-ви век.
- Движението към компетентностно базирано образование има реализация в голям брой страни по света. Страните, лидери в провеждането на компетентностно базирано образование, не само нормативно са осигурили този подход, но са създали действителни условия за неговата реализация в образователния процес. Тези страни имат много високи резултати в мониторинговото изследване на компетентностите PISA. За разлика от тях, България включва компетентностите в най-важните си документи за образованието, което обаче се реализира в традиционната образователна парадигма. Ето защо си поставяме за цел да проучим дали наистина е нормативно осигурено компетентностно базираното образование у нас.
- В света съществуват, разработват се и се актуализират с оглед динамиката на социокултурната и социоекономическата ситуация различни компетентностни рамки. Обемът на изследванията за компетентностите нараства все повече и става все по-трудно обозрим. Тези факти говорят за активен изследователски интерес към проблемите на компетентностите и компетентностния подход. С нашето изследване се стремим да отключим дебата за компетентностите в българското образование, респ. в литературното образование.
- Сравнителният анализ на осемте компетентностни рамки разкрива хоризонтална съгласуваност при идентифицирането на ключовите компетентности за 21-ви век: *комуникативна компетентност, компетентност за сътрудничество и работа в екип, информационна компетентност, социална и културна компетентност, гражданска компетентност*. Повечето рамки разпознават като ключови компетентности и креативността, критическото мислене, продуктивността и решаването на проблеми. Смятаме, че могат да бъдат интегрирани в учебните програми по литература и развивани в Нова учебна среда. Хоризонталната съгласуваност в осемте рамки обаче се нарушава заради употребата на различни номинации за един и същи денотат, а вертикалната съгласуваност е още по-слаба заради разликите в степенуването по значимост на компетентностите. Това би могло да създаде объркване и неяснота при изграждането на модел за компетентност, но в същото време е знак, че дискурсът на компетентностите е динамичен, гъвкав.
- При анализ на различните рамки се открива централната роля на ИКТ. Те се осмислят като аргумент в подкрепа на и инструмент за моделиране на

компетентностнобазираното образование, средство за развиване на ключови компетентности. Концептът „нови грамотности” се свързва тъкмо с информационно-комуникационните технологии. В оценителските рамки на международните изследвания PIRLS и PISA информационна грамотност вече се включва като неразривна част от читателската грамотност/компетентност.

- Иновативността на ключовите компетентности за 21-ви век навярно може да се оспори. В много чужди образователни системи компетентности като решаване на проблеми и критическо мислене отдавна се разпознават като признаци за качествено образование и се оценяват като високи постижения на учениците. Още в първото оригинално издание на своята книга „Как мислим“ от 1910 г. Дюи дискутира необходимостта да се развият способностите на учениците да „мислят добре” и така идентифицира рефлексивното мислене като ключова компетентност. Освен това научното развитие на педагогиката и на частните методики убедително свидетелства за ползите от решаването на проблеми и на сътрудничеството като ценни образователни практики и стратегии. Други ключови компетентности едва наскоро стават обект на внимание. Такъв е случаят с компетентности като предприемачество и поемане на риск. Въпреки че ключовите компетентности за 21-ви век не винаги са нови сами по себе си, изключително важно е: да бъдат интегрирани в учебните програми; да бъдат овладявани последователно във всички възрастови нива; да бъдат развивани симултанно и интердисциплинарно в един холистичен образователен процес; да използват потенциална ИКТ.
- Анализът на степента на прилагане на ключовите компетентности за 21-ви век в страните, членки на ЕС и страните от ОИСР, сочи, че повечето държавни образователни политики отговарят на съвременните предизвикателства. Резултатите на SITES също показват, че след 1998 г. се популяризират и нарастват образователни практики, които спомагат развитието на компетентности. Мащабите на тази промяна обаче са различни в различните национални образователни системи.
- Тази многоаспектна проблематика на компетентностите в глобален план проправя нов път към осмислянето на проблемите в българското образование, позволява да изведем следната теза: прилагането на ключовите компетентности за 21-ви век може да се случи не просто като (поредна уж) реформа, а като едно комплексно, крайно необходимо, ново холистично конструиране на образователната политика и практика.

С изследванията в тази глава създаваме контекст, в който по нов начин да се осмислят и проблемите на българското образование. Моделирането на Нова учебна среда за развиване на компетентности в учебната дисциплина литература в средното училище, която ще предложим в трета глава, ще намира основания в направените тук анализи.

3. Компетентност – гъвкав холистичен концепт

В последните десетилетия терминът компетентност добива все по-голяма значимост и представителност, макар да не е постигната единна дефиниция. В дискурсивното поле „компетентност“ съ-съществуват множество конкуриращи се определения и употреби на термина, което, с оглед на възможността да бъде

инструмент за моделиране на образователни политики и практики, подсказва необходимостта от конструирането му като концепт.

Според Норис²⁷ концептът компетентност отключва асоциации с Ел Дорадо – с „богатство от значения и конотации“. За комплексността и многопластовостта на термина компетентност свидетелстват и различните дефиниции, които се срещат в научната литература. Една от най-разпространените дефиниции за компетентност – „свкупността от знания, умения и отношения, необходими за живота и за личностната реализация в съвременния свят“ – е легитимирана от образователните експерти, разработващи образователните рамки на Европейския съюз. В европейския образователен дискурс компетентност се дефинира и като „доказаната способност да се използват знания и умения“²⁸. Умение се разчита като „способност да се прилагат знания и ноу-хау, за да се изпълнят дадени задачи или да се разрешат дадени проблеми“. Прави се разлика между когнитивните и практическите умения. Знанието е „резултатът от асимилирането на информация чрез ученето. Знанието е свкупността от факти, принципи, теории и практики, които са свързани теоретически или фактически“²⁹. В Европейската квалификационна рамка знанието се разделя на теоретическо и/или фактическо. Опитите за установяване на кохерентна терминология³⁰ не са достатъчно убедителни и по отношение на номинациите „компетентност“ (competence) и „компетенция“ (competency). Разликата между тях се семантизира като разлика между това „да имаш необходимите компетенции (competencies)“ – да отговаряш на дадени критерии, и „да бъдеш компетентен (competent)“ – да притежаваш личностни качества. Смятаме, че за образователния дискурс е необходимо разграничаването между компетенция и компетентност. Като проактивни с оглед на изработването на ДООИ и учебни програми, а също така на оценителски инструментариум за измерване на компетентности приемаме предложенията на Велде и на Хуторски. Велде³¹ диференцира двете понятия по следния начин: компетенциите са отчуждени, предварително зададени изисквания към образователната подготовка на ученика, единици на учебната програма, а компетентностите са личностни качества – степен на постигнатост на зададените в стандартите компетенции. Според Хуторски³² *образователна компетенция* е предварително зададено изискване към образователната подготовка на ученика. Изразява се в свкупност от взаимосвързани от критерии – смислови ориентации, знания, умения, навици и дейностен опит на ученика по отношение на определен кръг обекти от действителността, необходими за осъществяване на лично и социално значима продуктивна дейност. Компетенциите се разписват в стандарти като очаквани образователни резултати. *Компетентност* е лично качество на ученика (ценностно-смислови ориентации, знания, умения, навици и способности), обусловено от неговия дейностен опит в определена социална и лично значима сфера.

²⁷Norris, N. (1991) *The Trouble with competence*. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), pp. 1–11.

²⁸Официален вестник на Европейския съюз. Препоръка на европейския парламент и на съвета от 23 април 2008 година за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот (текст от значение за ЕИП) (2008/С 111/01) (2008) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:BG:PDF>

²⁹Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване (2006) Варна:Relaxa.

³⁰Woodruffe, C. (1991) *Competent by any other name*, *Personnel Management*, September, pp. 30 – 33.

³¹Velde, C. (1997) *Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence*. *Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference*. pp. 27–35.

³²Хуторской, А. В. (2005) *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций*. Интернет-журнал *Эйдос*. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

Онагледяваме кумулацията в разнопосочното конципиране на компетентност чрез таблица, в която вписваме известни дефиниции.

Таблица 2: Концептуализации на термина компетентност

„Компетентност е сложно съставен термин, кохерентен набор от елементи – умения, знания, опит, контакти, ценности. Също както петте пръста на ръката те се свързват и допълват“ ³³ .
„Компетентност е действие, поведение или резултат, които човек би трябвало да може да демонстрира“ ³⁴ .
„Компетентност е възможността да се изпълняват дадени роли или действия на ниво, определено от стандартите“ ³⁵ .
„Компетентният човек е способен в дадена ситуация да избере от набора възможни поведенчески модели и да се впише в подходящата роля, която да му позволи да постигне зададената цел“ ³⁶ .
„Компетентност е капацитетът на човек ... да изпълнява дадени задачи, да разрешава проблеми и най-общо да бъде ефективен в сферата на професионалната заетост и на социалната организираност“ ³⁷ .
„Компетентност е способност да се справяме с всяка една ситуация, дори и непредвидената“ ³⁸ .
„Компетентност е знание, умение, способност или личностна характеристика, необходима за изпълнението на високо отговорна работа като решаване на проблеми, аналитично мислене или лидерство. Някои дефиниции за компетентност включват мотиви, вявания и ценности“ ³⁹ .
„Компетентност: съвкупност от знания, умения и отношения, която влияе на професионалните постижения и роли, която може да бъде измерена чрез общоприети оценителски методи и която може да бъде развита в процеса на образование и обучение“ ⁴⁰ .

³³Keen K. (1992) Competence: What is it and How can it be Developed? In J. Lowyck, P. dePotter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues* (pp. 111-122). Brussels: IBM Education Center.

³⁴Garavan, T. N. & McGuire, D. (2001) Competencies and Workplace Learning: Some Reflections on the Rhetoric and the Reality. *Journal of Workplace Learning*. 13(4), pp. 144-163.

³⁵Field, L. & Drysdale, D. (1991) *Training for Competence: A Handbook for Trainers and Teachers*. London: Kogan Page.

³⁶Kirschner, V., et al. (1997) The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence. *Studies in Higher Education*. 22(2), pp. 151-171.

³⁷Mulder, M. (2001) Competence-Based Education. *International Journal of Agricultural Education and Extension*. 7(4), pp. 147-159.

³⁸Keen K. (1992) Competence: What is it and How can it be Developed? In J. Lowyck, P. dePotter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues* (pp. 111-122). Brussels: IBM Education Center.

³⁹Mirabile, R. J. (1997). Everything you Wanted to Know about Competency Modeling. *Training and Development*, pp. 73-77.

⁴⁰Parry, S. B. (1996) The Quest for Competences: Competency Studies can Help you Make HR Decisions, but the Results are only as Good as the Study. *Training*, 33, pp. 48-56.

<p>„Компетентност е фундаментална характеристика на индивида, каузално свързана с ефективността и нивото на професионален успех, измерими въз основа на набор от критерии. Компетентност е фундаментална характеристика, защото е силно свързана с донякъде непреходните личностни характеристики, поведенчески модели, навици и привички, проявяващите се при изпълнението на професионални задачи. Компетентност е каузално свързана с професионалния успех, защото тя предопределя поведението и ефективността на индивида в работна среда. Компетентностите трябва да бъдат измерими, за да е възможно идентифицирането на отличаването на ефективни професионални практики и качествени резултати“⁴¹.</p>
<p>„Компетентност е тип поведение, което води до постигането на най-високи резултати по най-ефикасен начин“⁴²</p>
<p>„Не е ясно дали компетентност е личностен атрибут, действие или резултат от поведението“⁴³.</p>
<p>„Компетентността не битува в частици от трите компонента – знания, умения и отношения – а се проявява в интеракцията им“⁴⁴.</p>
<p>„Компетентност е капацитетът да се прилагат или използват знания, умения, способности, поведения и личностни характеристики, за да може успешно да се изпълнят критично важни задачи и специфични функции или да се постъпва правилно при сблъскването с нови роли и ситуации“⁴⁵.</p>

Различните дефиниции, онтологичните и епистемологичните позиции като техен фундамент, биха могли да предизвикат объркване в образователния процес, в който трябва да протича овладяването на компетентности. Затова е изключително важно да се отговори на въпросите как е възможно да се конципира и моделира компетентност за целите на съвременното образование. Основната ни цел в тази глава е осмислянето на множеството дефиниции. Търсим „общи места“ в тях, съотнасяме различните им компоненти и върху основата на получените резултати конструираме един възможен гъвкав холистичен модел на компетентност.

Основен въпрос, който си задаваме най-напред, е „що е компетентност“. Той неизбежно иницира два други, взаимосвързани въпроса: „коя е най-подходящата дефиниция за компетентност“, „съществуват ли правилни дефиниции за компетентност.“ Въпроси от този порядък често водят до обективистки отговори. Обективизмът е един от основните подходи във философското направление епистемология⁴⁶. В парадигмата на обективизма зад всеки въпрос стои един единствен, абсолютен, обективен отговор. Такъв отговор представя „истината за реалността,“ съществуваща независимо от човешкото съзнание и контекст. Ние не приемаме догмата на обективизма и не се стремим да намери „истинската“ дефиниция на

⁴¹Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley.

⁴²Boyatzis, R. E. (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.

⁴³Ashworth, P.D. & Saxton, J. (1990) On Competence, *Journal of Further and Higher Education*, 14, pp.3-25.

⁴⁴Dunne, R. & Harvard, G. (1991) Competence as the Meaningful Acquisition of Professional Activity in Teaching, in Saunders, D. & Race, P., *Developing and Measuring Competence, Aspects of Educational and Training Technology*, Volume XXV. London: Kogan Page.

⁴⁵McClelland, D. (1973) Testing for Competence rather than for 'Intelligence', *American Psychologist*, 28(1), pp. 1-14.

⁴⁶Yeaman, A. R. et al. (1996) Postmodern and Poststructural Theory. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 253-295). London: Prentice Hall.

компетентност. По-скоро целим да конструираме алтернативни, креативни отговори на въпроса „що е компетентност“⁴⁷.

Конструктивизмът, важен за нашето изследване основен епистемологичен подход, разчупва оковите на „абсолютната истина“ и допуска симултанното съществуване на множество дефиниции и обяснения. В конструктивистката парадигма никоя дефиниция не се идентифицира като еднозначно вярна или не. Вместо това се осмисля степенята, до която тя е подходяща в контекста на своята употреба, т.е. осмисля се нейната приложимост и устойчивост⁴⁸. Конструиранието на дефиниции, подходящи за и приложими в образователната практика, изглежда по-плодотворно от търсенето на свещения граал на обективизма. Конструктивисткият подход за конструиране на дефиниция, който следваме в тази глава, насочва вниманието към образователния контекст, в който компетентностите се развиват, усвояват и оценяват.

В резултат на проучването на специализираната литература по темата на нашето дисертационно изследване откриваме, че конструктивисткият подход при концептуализацията на компетентност не е нов, но рядко се експлицира чрез конструктивистка терминология. Пери⁴⁹ например, като разсъждава над въпроса колко специфична или обширна трябва да е дефиницията на компетентност, стига до заключението, че отговорът зависи от целите на научното изследване, изследователя и контекста, в който дефиницията се прилага. Еро⁵⁰ отбелязва, че дефинициите на компетентност варират в зависимост от гледната точка на автора, т.е. всяка дефиниция е субективна, израз на индивидуалните особености, вярвания и професионален опит на изследователя. Тази субективност обаче е непреднамерена, доколкото всеки човек конструира своята „истина“ през погледа на своето битие и своята същност. Мирабъл⁵¹ твърди, че успешното моделиране на концепта компетентност зависи от успеха на съвместяването на знанието, опита и гледните точки на хората, които работят в сферата на развиване и оценяване на компетентностите. Не само отделни учени, но и международни организации предпочитат конструктивисткия подход към концептуализирането на компетентност. Вместо да налага една единствена дефиниция за компетентност, програмата DeSeCo на ОИСР работи с набор от гъвкави дефиниции, конструирани с оглед на тяхната съвместимост с интенциите на различните инициативи⁵².

Концептуализациите на Пери, Еро, Мирабъл и ОИСР са стъпка в правилната посока, но те изясняват само фрагмент от семантичното поле компетентност. Нашата първа задача в тази глава е да очертаем границите на концепта компетентност; да създадем една последователна, многоаспектна, кохерентна конструкция, като полемизираме с и интегрираме различни гледни точки – защото вярваме, че е крайно необходимо да се постигне съгласие за и последователност в начина на моделиране, развиване и оценяване на компетентностите. Епистемологичната и теоретичната осигуреност на компетентностнобазираното образование е условие за последващи действия като изработване на учебни програми и практики за овладяване на

⁴⁷Мислим *компетентност* в духа на конструктивистката версия на знанието.

⁴⁸vonGlaserfeld, E. (1995) A Constructivist Approach to Teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.) *Constructivism in Education* (pp. 369-384). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁴⁹Parry, S. B. (1996) The Quest for Competences: Competency Studies can Help you Make HR Decisions, but the Results are Only as Good as the Study. *Training*, 33, pp. 48-56, p. 48.

⁵⁰Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press, p.166.

⁵¹Mirabile, R. J. (1997) Everything you Wanted to Know about Competency Modeling. *Training and Development*, pp. 73-77, p. 76

⁵²Salganik, L. H. et al. (1999) Project on Competences in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office, p. 7.

компетентности и в крайна сметка за възможна социална адаптивност и мобилност на учениците. Следваща задача, необходима за реализирането на първата, е съпоставителното проучване на модели за компетентност. Анализираме тяхната конструираност. Работим с примери от САЩ, Великобритания, Франция, Германия и Австрия.

Осъзнавайки цялата разноречивост на концептуализациите, оставаме верни на конструктивистката си позиция и в резултат на направените проучвания (върху примери от САЩ, Великобритания, Франция, Германия и Австрия – примери за бихевиористични, функционални и многоаспектни холистични компетентностни подходи) конструираме гъвкав холистичен концепт за компетентност.

Моделът на компетентност, към който се стремим, разпознава като релевантни за собственото си обосноваване многоаспектните определения и типологии, за да може да се отговори на комплексните изисквания на съвременния свят. Втъвръдяването на един модел, неговата ригидност би накърнила проактивния му потенциал.

Предлагаме един възможен модел, който да отговаря на тези изисквания. Негов фундамент е холистична концепция, която интегрира – но без да се изчерпва с тях! – знания, умения и отношения, необходими за развитието на потенциала и постигането на успех в личен и образователен план. Компетентностите, свързани с успех в образователен план – дисциплинарните компетентности, могат да се разделят на две групи – концептуални (когнитивни, свързани със знание и разбиране) и оперативни (функционални, свързани с психо-моторните и приложните умения). Компетентностите, свързани с успех в личен план, се разделят на същите две групи: концептуални (метакомпетентности, включващи уменията да се учи) и оперативни (социални, включващи адекватни поведенчески модели и отношения). Взаимовръзката между четирите измерения в нашия модел за компетентност е показана във Фигура 1 – широкообхватен пример за холистична типология на компетентностите.

Фигура 1. Типология на компетентностите

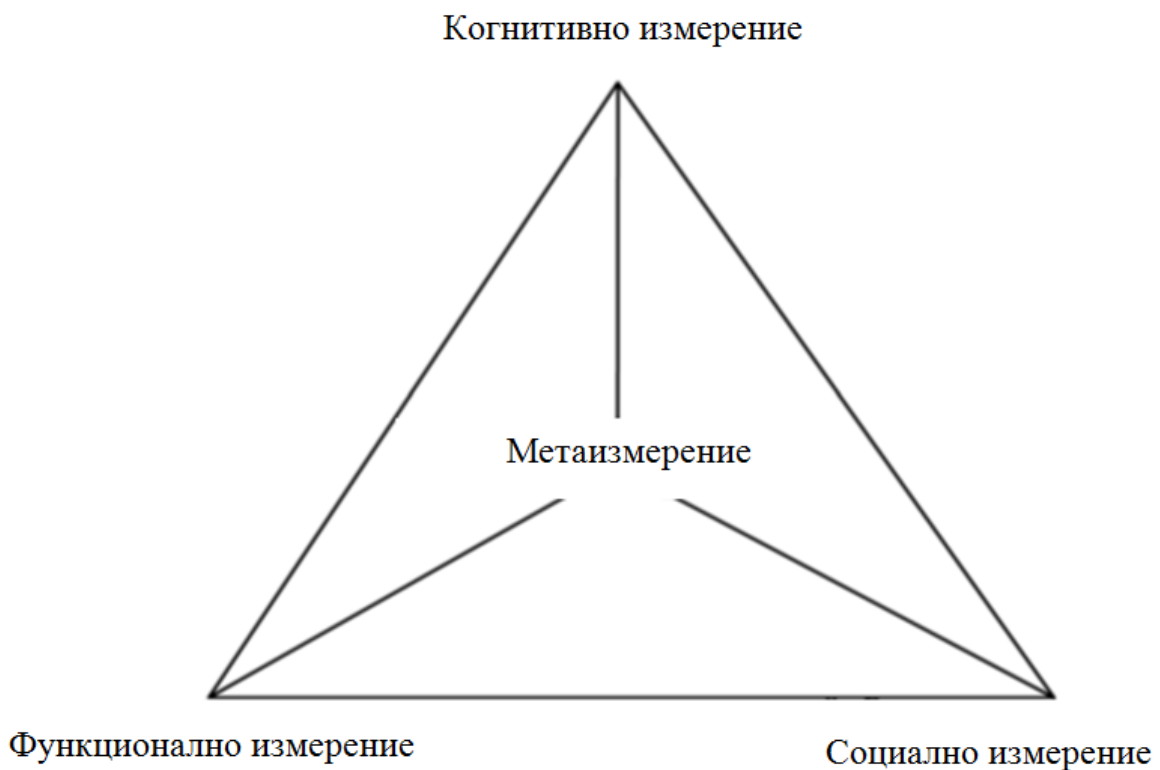
	ДИСЦИПЛИНАРНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ	ЛИЧНОСТНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КОНЦЕПТУАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ	Когнитивни компетентности	Метакомпетентности
ОПЕРАТИВНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ	Функционални компетентности	Социални компетентности

Три от измеренията в предложената типология – когнитивните, функционалните и социалните компетентности – са силно застъпени във френския подход („savoir“, „savoir-faire“ и „savoir-êtré“), както и в добиващата все по-голяма популярност и глобалност дефиниция на компетентност като съвкупност от знания, умения и отношения. Тоест, когнитивните компетентности са свързани с развиването на знания, функционалните компетентности – с развиването на умения, а социалните компетентности – с отношенията и поведенческите модели. Четвъртото измерение – метакомпетентностите – се различава от другите три измерения и за нас е фундаментално. Това е така, защото функцията на метакомпетентностите е да правят възможно и да улесняват придобиването на всички останали компетентности. Трябва също да се отбележи, че докато разликата между тези измерения може да се направи аналитично, на практика всеки един човек (не само ученикът в отнасянето му към и в „работата“ с различни по тип и жанр текстове в учебния час по литература) трябва да

притежава основни знания в съответната област, функционални умения, адекватно и конструктивно социално поведение, за да бъде успешен читател.

Това конципиране залагаме в основата на гъвкавия холистичен модел на компетентност, който предлагаме. В него едновременно функционират аналитично разделяне на типовете компетентности, за да бъдат те идентифицирани, и силна действена взаимоотнообвързаност между тях при запазена метапозиция на метакомпетентността. Затова гъвкавият холистичен модел може да бъде представен визуално като правилен тетраедър (виж Фигура 2). Метакомпетентността е представена като фундаментален елемент, от който зависи развитието на останалите компетентности в основата на тетраедъра. Останалите три типа компетентности – когнитивни, функционални и социални – са положени на страните на тетраедъра, обединявайки елементи от измеренията на компетентностите във вариращи пропорции.

Фигура 2. Гъвкав холистичен модел на компетентностите



Когнитивното измерение операционализираме като измерение на мисловната дейност в съответно дисциплинарно поле и релевантни за нея знания:

- дисциплинарни (в полето на учебната дисциплина литература и на свързаните с нея литературна история, литературна теория и лингвистика);
- интердисциплинарни (в полето на хуманитарните и социалните науки).

Знанията⁵³ в дисциплинарното поле разписваме като:

- декларативни (зная какво – факти, дефиниции, правила, теории в дисциплинарната област);

⁵³Съществуват различни типологии и таксономии на знанията. Тъй като предлагаме холистичен модел на компетентност, в който знанията са само един от елементите, при това обект на образователния процес, смятаме за целесъобразен избора на декларативни и процедурни знания.

- процедурни (зная как – дейности способности, начини за решаване на задачи в дисциплинарната област).

Безспорно процедурните знания са важни, но смятаме, че познаването на процедурите само по себе си не прави ученика дееспособен. Това означава, че правим разлика между „зная как“ да прилагам процедура и прилагам процедура (напр. знаенето на дефиницията за метафора не задължително означава, че тя се прилага като инструмент на интерпретацията на художествен текст; да се знае какво е есе, не означава непременно способност да се пише есе и т.н.)

На когнитивното измерение се развива мисленето за/на литературата, без което е невъзможно решаването/интерпретирането на литературни проблеми. Овладяването на когнитивното измерение е предпоставка за овладяването на компетентности, свързани именно с конкретната учебна дисциплина. Когнитивното измерение е обвързано с функционалното, социалното и метаизмерението. Тази връзка не е линейна, а сложно функционираща, многоизмерна, за да може да се получи компетентностен резултат. Компетентностите не могат да се опишат като вектор, който се развива по модела декларативни знания – процедурни знания – способности – стратегии за действие – саморефлексия. Всяко неоперационализирано знание се губи, забравя се, проблематизира овладяването на компетентности. Усвояването на знания е възможно само в проявяването, прилагането им, правенето на нещо с обекта – вслучая интерпретацията на художествен текст като манифестация на метаизмерението, която се разгръща в устен или писмен дискурс. Всичко това трябва да се обедини в комуникативната ситуация/урока по литература.

Функционалното измерение операционализираме като измерение на уменията⁵⁴ и способностите, необходими за активиране на определена компетентност. Нашето изследване приема дефиницията на Минчев⁵⁵ (1991): „Умението представлява ситуационно-целево единство, т.е. организирано взаимодействие на интенционални и ситуационни фактори“. Важно е да отбележим обаче, че не мислим „ситуацията“ строго и тясно ограничено, редуцирана до проявлението на едно единствено умение, отвъд което е невъзможно нейното „случване“. Едно по-широко конципирана „ситуацията“ в посока на възможна типологизация (напр. анализ на наративни структури, анализ на лирически текст) е залог за преноса на уменията, а оттук и за трансверсалните компетентности. За това теоретично полагане намираме опора и у Падешка⁵⁶: „умението се формира в една ситуация, но се прилага и развива в други, близки или различни от формиращата...“. Учебната дейност трябва да стабилизира определени типове ситуации, а също така да гарантира динамика на ситуацияите, чрез които се усъвършенства определено умение. Проблемът за развитието на способностите със своята теоретическа и практическа значимост е фундаментален за психологическата наука и като всеки фундаментален проблем в полето на хуманитарното знание се изследва в един полемичен по същността си дискурс, организиран около въпроса вродени ли са способностите, или подлежат на овладяване и развитие. Педагогиката, разбира се, приема способностите като обект на овладяване, развиване и усъвършенстване в учебния процес. Всички дефиниции за компетентност включват концепта способност. Затова е необходимо да потърсим възможни употреби

⁵⁴Нито уменията, нито способностите имат еднозначни определения в психологическата, а оттук и в педагогическия дискурс. Ние операционализираме тези понятия с оглед на конкретните ни цели – гъвкав холистичен модел на компетентност.

⁵⁵Минчев, Б. (1991) *Ситуации и умения*. София: УИ „Св. Климент Охридски“

⁵⁶Виж нейното дисертационно изследване: Падешка, М. (ръкопис) *Развиване на аргументативни умения*.

на концепта способност с оглед на нашия модел. Приемаме научната позиция на Шадриков⁵⁷. Върху основата на многобройни изследвания той извежда тезата за оперативния характер на развитието на способностите, характеризиращо се с фино приспособление на личността към изискванията на определена дейност. В неговата концепция способностите се обвързват с изработка на индивидуален способ за извършване на определена дейност. Тази гледна точка ни позволява да направим три важни извода с оглед на нашия модел:

- първо, способностите се реализират в някаква конкретна дейност;
- второ, не може да се изисква всеки (ученик) да изпълнява една дейност по точно определен модел;
- трето, не можем да оценяваме способностите, респ. компетентностите като такива, а само тяхната реализация (писмен текст, писмен и мултимедиен проект, т.е. интегриран продукт).

Значимо за нас е и едно друго наблюдение на Шадриков⁵⁸, пряко свързано с идеята ни за Нова образователна среда за развиване на компетентности. Способностите се разкриват преди всичко, когато дейността се осъществява в пространство на свобода, включително свобода в избора на самата дейност. Според изследователя способностите, развити под нормативен натиск,⁵⁹ и способностите за творчество принципно се различават. Същевременно нормите и ценностите определят динамиката на развитието на способностите. Според Шадриков не съществуват способности извън нормата и ценностите⁶⁰. Тук провиждаме взаимобвързаността на функционалното измерение със социалното измерение, което включва нормите и ценностите. Способността за самопознание, самоосъзнаване, самопреживяване, за съотнасяне към другия и към света пък разкриват взаимобвързаността на функционалното измерение с метаизмерението.

Социалното измерение свързваме с възможността за социализация чрез учене, чрез овладяване и прилагане на успешни поведенчески модели, нагласи, навици и отношения в учебния процес, необходими за реализиране на личностния потенциал на ученика – субект на този процес. Тук отделяме специално внимание на концепта *отношения*, защото те са изключително важен елемент в нашия модел на компетентност. Тъкмо в тях е личностният залог една компетентност да бъде развивана. Без осъзнаване на тяхната функционалност е невъзможно и ефективно литературно образование, центрирано към ученика субект. Смятаме, че отношенията имат различна насоченост (напр. към себе си, към Другия в класната стая, но и към художествения текст като Друг). В този смисъл важно е да имаме ясна представа за възможните типове отношения на ученика читател към текста, за това кое отношение е проактивно за развиване на литературни компетентности.

Обръщаме специално внимание на два типа отношения към четенето като специфична дейност за развиване на компетентности в литературнообразователния процес. Според Розенблат⁶¹ актът на четене е уникална динамична „трансакция“, в която читателят и текстът взаимодействат. Изследователката говори за два типа

⁵⁷Шадриков, В.Д. (1994) *Деятельность и способности*. Москва: Логос. стр. 320.

⁵⁸Пак там, стр. 320.

⁵⁹Нормативният натиск при четенето е онагледен в текста на Кр. Генов и Р. Дичев (Обяснени литературни творби и теми. Библиотека за литературно самообразование, кн. 1. Мисъл). Виж коментара на В. Петрова за дефектите от дисциплинираното четене в нейната дисертация „Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование“, стр.52-53.

⁶⁰В нашия модел нормите и ценностите са отнесени към социалното измерение.

⁶¹Rosenblatt, L. (1981) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

отношения: еферентно четене и естетическо четене. “Еферентно” от латински (*efferent*) означава *изнасям навън*. Чрез този тип отношение към четенето се „изнасят навън” части от информация, получена от текста. Читателят не се интересува от спецификата на художествения език. Насочва вниманието си към набавяне на информация. Резултатът от четенето се измерва със *следствието от четенето* – натрупана информация, логичен извод, сюжетна фактология. Основният фокус на естетическото четене обаче е същинският акт на четенето, *преживяването на читателя по време на четенето*. Естетическото четене е узнаването-разбирането-осмислянето на текста и себе си. Тези идеални типове читателско отношение имат пряка връзка с методиката на учителя. Многогласният диалог между читателите в класната стая за/с художествения текст е континуум от двата типа четене, но задача на учителя е така да инициира диалога, че еферентното четене да намалява своя обем, а естетическото да го разширява.

Компетентностите се проявяват в личностноориентирана дейност, а тя се насочва от ценностно-мотивационни и емоционално-волеви аспекти. Компетентност, това е основаваща се на знания, интелектуално и личностно обусловена дееспособност. Мотивацията се интерпретира различно от различните психологически школи. Известни са различни таксономии на мотивите, но всички изследователи включват като дескриптори на мотивацията интересите, потребностите и нагласите на човека. Компетентностният подход в литературното образование в средното училище оголва остро проблемът за читателската мотивация на ученика.

Колкото по-комплексен е социокултурният контекст, толкова по-значимо се открива социалното измерение. Новите изисквания пред компетентната личност предполагат лично ангажиране с/в ученето, което означава удовлетворение от собствените изяви и от възможностите, които предоставя учебната среда; отношение към и отговорност за собствените резултати; способност да се взаимодейства и сътрудничи в (учебни) социални интеракции. Когато става дума за литературнообразователен дискурс – участие в интерпретативно сътрудничество в Нова учебна среда за развиване на компетентности – ученикът по свои вътрешни основания би трябвало да се ангажира с израстването си като читател. Тази специфика на социалното измерение обвързва *участието* на ученика с учебния/социалния контекст⁶². Без контекст няма и *участие*.

Четвъртото измерение – *метаизмерението* – е фундаментално. Неговата най-важна функция е да гарантира овладяването на компетентности. Метаизмерението надхвърля осмислянето на нова информация и интегрирането ѝ с оглед на предишните знания, става условие за изграждането на нови ментални структури и рамки, в които новото знание се развива и трансформира в система от ефективни умения и отношения. Метаизмерението е рефлексивно. Като рефлексия обозначаваме както процеса на самопознание, така и способността да интерпретира ситуацията. Рефлексията е осмисляне от субекта на това с какви способности той постига решаването на проблема в ситуацията.

Метаизмерението обхваща себеразбирането на ученика субектза факторите, които му помагат или пречат да учи; за собствените му силни и слаби страни в образователния процес; за нивото на собствените му налични знания и умения за осмисляне и решаване на проблеми в различни учебни ситуации. Метаизмерението отключва въпроси като „наистина ли съм компетентен“, т.е. „мога ли да конструирам

⁶²За нас това е препратка към Контекст и дейности в учебните програми по литература. На това измерение се набавят изисквания към организацията и реализацията на учебния процес.

знание, умея ли да го приложат, имат ли мотивация да разрешавам проблеми и да репрезентирам решенията“.

Метаизмерението включва способност за планиране, инициране, мониторинг и самооценяване. Планирането и иницирането на компетентностни изяви изискват идентификация и подбор на подходящи стратегии, поставяне на краткосрочни и дългосрочни цели, активиране на личностния ресурс от знания, умения и отношения, необходими за решаване на проблеми. Мониторингът и самооценяването изискват осмисляне на елементите от процеса на действие, ясно съзнание за търсения краен резултат и за степента на постигнатост на личните цели.

На това измерение ученикът става отговорен за собствените си образователни резултати, овладява най-важните компетентности за 21-ви век – умението да се учи, както и да се решават проблеми по нерутинен начин в непознати ситуации. Тъкмо това измерение на модела на компетентност намира методологически основания в теорията на конструктивизма, дава ни основание да настояваме литературнообразователният процес да се организира в конструктивистка учебна среда⁶³.

Без осъзнаване и операционализиране на метаизмерението другите три измерения биха останали самоцелни, нефункционални. Метаизмерението надхвърля пределите на интелигентността и дори компенсират дефицитите в знанията и уменията на учениците при разрешаването на сложни проблеми⁶⁴. Нашата теза за особената значимост на метаизмерението в модела ни на компетентност черпи увереност от проучването на Принс и изследователския му екип⁶⁵. Според това проучване учениците с високи резултати в метаизмерението се представят значително по-добре от учениците с ниски резултати в метаизмерението при решаването на евристични задачи, дори когато резултатите им в другите три измерения са равни. Според Принс и изследователския му екип това се дължи на силната връзка между метаизмерението и способността за справяне с непознати, неочаквани предизвикателства, с креативността и адаптивността. Тук е сърцевината на всяка компетентност.

В заключение на тази глава отбелязваме, че оразличаването на четирите измерения е аналитично. На практика обаче истински компетентен може да бъде само ученикът, който в образователния процес овладява, развива и интегрира, прилага осъзнато в различни учебни дейности всяко едно от измеренията. В това е същността на гъвкавия холистичен модел на компетентност, който предлагаме. В него присъстват едновременно аналитичното разделяне на измеренията на компетентност и прагматичната им взаимоотноообвързаност. В експликацията и мотивацията на нашия модел отделяме най-голямо внимание на метаизмерението, защото то е най-малко изследвано в българския педагогически дискурс.

Гъвкавият холистичен модел на компетентност позволява такова разписване на стандарти за учебно съдържание, което да гарантира възможност за овладяване надисциплинарни, интердисциплинарни и ключови компетентности като образователни резултати. Осъзнавайки различните концептуализации за компетентност, смятаме, че гъвкавият холистичен модел е проактивен, защото интегрира компетентности, необходими за личностен (образователен/професионален) успех. Важно е да отбележим, че основата за развиване на компетентности се полага още в училище, в

⁶³Виж Берковска, Л. (2013) Моделиране на нова учебна среда като условие за развиване на компетентности. Български език и литература, книжка 4, година LV, стр. 360-373.

⁶⁴Schraw, G. (1998) Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), p. 113-125.

⁶⁵Prins, F., Veenman, M. & Elshout, J. (2006) The Impact of Intellectual Ability and Metacognition on Learning. *Learning and Instruction*. 16(4), p.374-387.

класната стая⁶⁶. Затова са необходими стандарти, учебни програми и учебни ресурси, инструменти за оценяване и образователни практики, разработени в съответствие с холистичната концепция на компетентностите.

Предизвикателство пред българската образователна политика е разработването на холистична типология и единна национална стратегия за развиване на компетентности в средното училище. Ние не налагаме, само предлагаме един възможен модел за компетентност. Всяка от стратегиите или всеки от чуждите подходи, дадени за пример в тази глава, притежава определени предимства. Традиционният американски подход акцентира върху индивидуалните характеристики и моделирането на бихевиористични компетентности. Основният подход във Великобритания оценява функционалните компетентности и приложимостта им в действото/правенето. Подходите, приети във Франция и Германия, разкриват потенциала на една многоаспектна и по-аналитична концепция за компетентност. Освен това, съществуват признаци за сближаване на националните подходи към компетентност – не само в Европа, но също така между европейските и американските модели, което е доказателство за потенциала на многоаспектния подход за постигане на едно по-консенсусно, по-малко разноречиво разбиране на същността на компетентностите. В изходното им полагане компетентностите така са и замислени – да бъдат език, на който да се мислят и чрез който да се решават нелинейно проблемите на образованието в глобалния свят.

4. Компетентностният подход в литературното образование в средното училище.

Тук използваме гъвкавия холистичен модел на компетентност като инструмент за анализ на нормативните документи на образователната политика по литература в средното училище. За да говорим изобщо за компетентностнобазиран подход в литературното образование в средното училище, за да се изработват методически проекти, трябва да имаме нормативно осигурена база върху основата на ясна консенсусна образователна концепция за литературни компетенции и дескриптори на литературна компетентност. Цел на тази глава най-напред е да проучи нормативната осигуреност на компетентностния подход и на резултатите – следствията от неговия актуален статус. Изследваме чрез концептуален контент анализ ДООИ за УС и УП в КОО БЕЛ (учебна дисциплина литература), както и анкета на учители по БЕЛ за концепта компетентност и дескрипторите на литературна компетентност. Анализираме политиката на оценяване, оценителските формации резултатите от външните оценявания в седми и дванадесети клас, а така също на международната програма за оценяване PISA. Така изследването се движи в кръг: от „изхода“ (зададен от ДООИ за УС и УП), през учебния процес (който се оглежда в анкетите), за да се завърне отново към „изхода“ (този път чрез резултатите от оценяванията). След това проучваме институционалните употреби на чуждия опит и консенсусни експертни модели за читателска грамотност/компетентност. Резултатите от проучването използваме при конструирането на концепта литературна компетентност.

Детайлният и задълбочен анализ убедително свидетелства (без да обвинява!) за неразбиране на спецификата на компетентностнобазирания подход в литературното

⁶⁶Установено е, че компетентности се развиват по-успешно в училищна възраст, отколкото в зряла. Експертите установяват по-ниска ефективност от преквалифицирането на възрастните хора.

образование. Оттук и тезата ни неговата изначална нормативна неосигуреност. В хода на анализа достигахме до следните изводи:

- Учебните програми са програми не за компетентности, а за знания.
- ДОО и УП не са структурно хомогенни. ДОО разписват образователни резултати не по класове, а по образователни етапи (начален, прогимназиален, гимназиален). Очакването е тези стандарти да имат своето естествено движение от етап в етап (от клас в клас) с оглед на развитието и усложняването на компетентности, както и на ученето през целия живот. Това означава да се гарантира кохерентност на образователния процес, особено след 4. клас. УП обаче не гарантират тази свързаност.
- ДОО и УП не представят ясен концептуален модел за компетентност.
- В резултат знанията, уменията и отношенията, които са елементи на компетентностите (макар да не ги изчерпват), остават неинтегрирани, с което задържат литературното образование в традиционната парадигма на преподаването, предварително готовото знание.
- Нито едно от понятията, с които оперират нормативните документи, не е дефинирано, не е превърнато в концепт. Оттук и неясната отнесеност на дескрипторите към основните оператори на ДОО – знанията, уменията и отношенията.
- Липсата на ясен концептуален модел за компетентност има за следствие концептуалната неяснота на най-важните оператори – знания, умения, отношения – които на свой ред трябва да подчинят на себе дескрипторите. ДОО изобщо не разписват какво ще се разбира под знание, с какви дескриптори ще се описва то и т.н. УП пък не са структурирани и разгърнати съдържателно чрез тези три оператора. Двата нормативни документа не са сговорени, налице е разноезичие.
- Характерна за ДОО е непостижнатост на специализиран език, на който да мисли образователните резултати. Глаголите, с които оперира, имат ежедневна, неспециализирана употреба. Те не са превърнати в концепти, не са разписани ясно, не са експлицирани техните онтологични, епистемологични и методически основания.
- Необходим е речник на концептите, чрез които ДОО конструира дескрипторите на компетентностите. Тук нямаме очакване за конкретно конципиране, при това сме свободни от илюзията, че е възможно едно единствено, непроменно във времето, втвърдено в някакви свои основания конципиране. Имаме предвид широко договорена експертна консенсусна концепция.

Така например ако експертният консенсус положи херменевтично конципиране на „разбирането“, то може да се мисли като процедура на проникване в друго съзнание чрез посредството на външни обозначения/знаци(Рикьор⁶⁷). Знацитесе предават от едно съзнание и се възприемат от друго и именно те подлежат на разбиране. „Разбирането“ се обвързва с интерпретацията като операция/способ на разбирането, насочено към фиксираните в писмена форма знаци. Важно е не само конципирането на отделен дескриптор. Важно е дескрипторите да се мислят в мрежа с оглед на желания образователен резултат. Ако целеният образователен резултат е ученикът да развие способност за осмисляне на текст (особено фикционален), то „разбирането“ следва да се

⁶⁷Рикьор, П. (1995) *Герменевтика и метод социалных наук*.
<http://philosophy.ru/library/ricoeur/social.html>

обвърже с интерпретацията. За да бъдем верни на херменевтичната теория, трябва да кажем, че интерпретацията съпътства „разбирането“ и според Рикьор тази обвързаност демонстрира отношението между писмото и четенето. В акта на четенето читателят преодолява времето и културно разстояние, отделящо го от текста; той усвоява значения, които заради дистанцията между него и текста са му били чужди. В такъв контекст отношението „писмо – четене“ може да бъде представено като частен случай на разбирането (пак там ⁶⁸). В ДОО и УП обаче „разбирането“ не се обвързва с интерпретацията.

Ако експертният консенсус се постига в полето на постмодерното литературнотеоретично и философско мислене, то тогава конципирането на дескрипторите, чрез които ще се моделира работата с художествения текст, ще бъде друго. Така напр. концепцията на Дерида за значението се противопоставя на възможността то да бъде „извлечено“ от текста, защото не се съдържа в думите. Значението има интенционален характер. Означаемото, като идея или образ за читателя, не представя краен пункт, където значенията се преустановяват. Напротив, едно означаващо сочи друго, което на свой ред сочи следващо означаващо и така *ad finitum*.

- Идеята на компетентностния подход в литературното образование остава принципно неразбрана от учителите. Не се разбира спецификата на концепта *компетентност* – мисли се като дизюнкция, в която „знания и умения“ са разделени. В учебния процес се акцентира върху декларативното знание за съдържанието на изучаваните текстове, за автор, контекст, литературна история, за литературни термини. Знанието е самоценно, есенциалистско. Образованието се мисли традиционно – учителят все още приема като своя най-важна задача пре-по-даването на готовото знание. Ученикът като субект не се появява в тези анкети – изказът е субектно ненасочен. Единственият контекст на учебна дейност е училището. Откриваме закономерна връзка между ДОО, УП и операционализацията на учителите за литературна компетентност.

Към затварянето на смисловия кръг в тази глава вървим с анализ на оценителските инструменти за измерване на резултатите на „изхода“ на образователните равнища. Въпросите, на които търсим отговор, са:

- Залагат ли учебно-изпитните програми компетентностите като обект за проверка;
- Включват ли изпитните формати задачи за измерване на компетентности.
- Какво оценностява оценителската скала – компетентностите или знанията сами по себе си.

В резултатот анализан резултатите на „изхода“ установяваме функционална подмяна на компетентностите със знанията. Дисертационното изследване достига до много важната теза за формалното въвеждане на компетентностите в литературното образование в средното училище. Резултатите от това образователнополитическо решение се разчитат в резултатите на българските ученици в международния мониторинг на компетентностите PISA, които говорят за тревожно ниско ниво на читателска грамотност.

В последната част на тази глава проблематизираме възможността да се създаде конкретна дефиниция за литературна компетентност при липсата на еднозначен

⁶⁸Рикьор, П. (1995) *Герменевтика и метод социалних наук*.
<http://philosophy.ru/library/ricoeur/social.html>

дефинитивен отговор на въпроса „що е литература“ и при явните напрежения между различните литературнотеоретични парадигми и концепции за интерпретацията, за смисъла на фикционален текст. В резултат конструираме концепт *литературна компетентност* чрез две операции в съответствие с конструктивисткия „граничен“ подход за изграждане на концепти. Първо, идентифицираме разликата между концепта *литературна компетентност* и близкия до него концепт *читателска грамотност*, за което предварително проучваме консенсусни, международно легитимни експертни модели на читателска грамотност/компетентност (PIRLS и PISA). Второ, описваме обема на концепта *литературна компетентност* „отвътре“ върху основата на гъвкавия холистичен модел на *компетентност*:

Литературна компетентност е интегративно качество на (учениковата) личност, която:

- владее системни, релевантни, интериоризирани знания, конструирани в литературнообразователния дискурс;
- действа чрез знанията си, инструменти на анализа и интерпретацията, т.е. владее дейности, чрез които разбира и осмисля (фикционални) художествени текстове;
- чете мотивирано, с доминация на естетическото четене; чете ангажирано, за да се развива като читател; чете, за да се включи в съ-обществото на читатели (в класната стая и извън нея) и за да се социализира;
- продуцира устни и писмени дискурси, с оглед на своите личностни и на социокултурните цели и потребности; осъзнава четенето и писането като дейности по изграждане на собствената идентичност.

Литературната компетентност е индивидуална степен на постигнатост на предварително зададени чрез ДООИ компетенции за учебната дисциплина литература в средното училище. Тя е образователен резултат от интегрирането на четирите измерения в гъвкавия холистичен модел на компетентност. Литературната компетентност се развива в (учебни) дейностикато разбиране, осмисляне и интерпретиране на художествени текстове; манифестира се в продуциране на устен, писмен и мултимедиен дискурс. Компетентностите могат да бъдат измервани само чрез продукта, който ги определя – персонално продуцирани текстове. Всички измерения в гъвкавия холистичен модел на компетентност „работят“ за развиването на компетентности, но някои от техните конституенти, като например отношенията, нагласите, мотивацията, не могат да бъдат наблюдавани и измервани обективистки. В този смисъл процедури и критерии за оценяване (задължително плод на експертен консенсус) могат да се прилагат само към продуцирани текстове. Компетентностите наистина са образователен резултат на „изхода“.

5. Конструктивистка Нова учебна среда за развиване за развиване на компетентности

В тази глава моделираме *Нова учебна среда* за развиване на компетентности. Неин фундамент са конструктивистката епистемологична и теоретична парадигма, гъвкавият холистичен модел на компетентност, концептът литературна компетентност. Важни теоретични постановки за този модел откриваме в идеята на Деридата за деконструкцията, на Фуко за властта като отношение, на Хабермас за „комуникативното действие“.

При конципирането на комуникативен модел за развиване на компетентности аргументирано се отказваме от линейните комуникативни модели на Ласуел, на Шанъни Уивър, на Якобсон. Съгласяваме се с тезата на Дюбуа, който не приема известния модел на Якобсон, защото съобщението не може да стои в един ред с другите

фактори на комуникативния акт.⁶⁹, с позицията на Лотман, който приема семиотичния модел на Якобсон като твърде абстрактен и подчертава, че у говорещия и у слушащия не може да има абсолютно еднакви кодове, както и еднакъв обем памет. Езикът – това е кодът плюс неговата история. При пълно подобие между говорещия и слушащия изобщо изчезва потребността от комуникация, т.е. нейно условие е изначалната различност на субектите в комуникацията. Лотман конципира комуникацията като превод (на текста) от езика на Аз на езика на Ти. Възможността за такъв превод е нетъждествеността на кодовете на участниците в комуникацията, които обаче образуват пресичащи се множества. Продуктивна за литературното образование е идеята за несъвпадение на кодовете – аргументна тезата на Лотман за нееднозначността на художествения текст – специфична неговова характеристика, която позволява постоянния диалог с художествения текст, с пораждането на все нови и нови значения при всеки следващ прочит. Лотман предлага модел за литературна комуникация, структурирана като деавтоматизация на автоматизираното четене. За да бъде разбран художественият текст, е необходим процесът на отстранение, т.е. изработване на нов поглед към известния обект. Изследователят разграничава два комуникативни модела: Аз – Той и Аз – Аз. Вторият той нарича автокомуникация и интерпретира предаването на съобщение на самия себе си като преустройство на собствената личност. Автокомуникативният модел на Лотман обаче само до известна степен нарушавалинейните еднопосочни комуникативни модели, защото абстрактен събеседник не съществува. Според Бахтин с него, „така да се каже, човека в себе си“, не може да има „общ език нито в буквален, нито в преносен смисъл“⁷⁰. Еднолинейността е напълно преодоляна с диалогичните нелинейни модели на общуване. Две основни идеи на Бахтин се оказват конститутивни за тези нелинейни модели: необходим признак на всяко изказване е неговата обърнатост към другия, т.е. без слушащия няма и говорещ, без адресат не е възможен адресант – наличието на Ти е условие за проявлението на Аз: „словото е ориентирано към събеседника, ориентирано е към това кой е този събеседник“⁷¹; всяко изказване добива смисъл само в контекста на конкретно време-пространство: „най-близката социална ситуация и най-широката социална среда изцяло определят – при това, може да се каже, отвътре – структурата на изказването“⁷². В диалогическите отношения Бахтин включва отношението на говорещия към собственото слово⁷³. Идеите на Бахтин за диалогичността и полифонията, които отзвучават в постструктуралистките идеи за „децентрация“, „множественост“, „интертекстуалност“⁷⁴, приемаме като важни специфики на диалогичния модел.

Като диалогичен можем да определим и модела на Барт⁷⁵. Словото според него няма значение само по себе си, то е изпълнено с потенциални значения. Тяхната конкретизация е в конкретен контекст. Освен това всеки нов прочит на текста създава ново значение, сякаш читателят пише собствен текст наново. Барт мисли света като безграничен текст. Така диалогичните модели на Бахтин и Барт разрушават стройните и

⁶⁹Дюбуа, Ж. и колектив. (1986) *Общая риторика*. Москва: Прогресс, стр. 54: „Всъщност съобщението не е нещо друго освен резултат от взаимодействието на петте основни фактора, а именно отправителя и получателя, влизащи в контакт посредством кода по повод на референта“

⁷⁰Волошинов, В. В. (Бахтин, М. М.) (1993) *Марксизм и философия языка*. Москва: Лабиринт, стр. 93.

⁷¹ Пак там, стр. 93.

⁷² Пак там, стр. 94.

⁷³Бахтин, М. М. (1972) *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Художественная литература: стр. 311.

⁷⁴Кристева, Ю. (2004) *Избранные труды: Разрушение поэтики*. Москва: Росспэн, стр. 8.

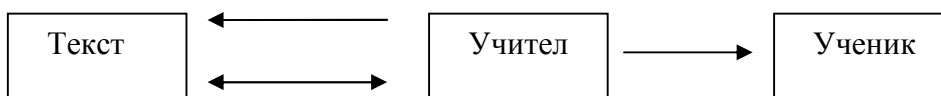
⁷⁵ Барт, Р. (1991) *Въображението на знака*. София: Народна култура.

строги линейни примитивни модели на пре-даване и еднозначно възприятие на информация. Матурана⁷⁶, автор на концепцията за „автопоезиса“ и самотворящите се системи, поставя под съмнение самия термин *предаване на информация*, защото в реалния процес на езиково взаимодействие нищо на никого не може да се предаде в пряк смисъл. Предаването на информация е само несполучлива метафора за съвместна дейност по повече или по-малко близко, взаимно разбиране на нещо друго.

Обобщавайки възможностите на типовете комуникативни модели с оглед на възможността ученикът да бъде деятел – да развива литературни компетентности, можем да направим само един избор – диалогичен нелинеен модел на общуване. Комуникацията наистина е по-скоро предаване на информация. А диалогът не може да се случи отвъд признаването на Другия, на неговата равноценност. За да изберем този модел на диалогично взаимодействие, намираме основания и в спецификата на самата художествена комуникация – комуникацията с текст по модела автор – текст – читател. За разлика от традиционния философски подход, при който човекът насочва своето съзнание към познаваемия пасивен обект, връзката между човека и текста е от съвсем различен порядък, поне откакто херменевтиката създава своите познавателни модели. В тях текстът се насочва към човека, текстът не е пасивен обект на узнаване.

Какво се случва, когато комуникацията в традиционния литературнообразователен процес е линейна, насочена от учителя, към ученика? Учителят пре-дава, в най-добрия случай своето разбиране и осмисляне за текста. Възможно е да пре-дава нечие чуждо разбиране и осмисляне за текста, ако самият той не е автономен компетентен читател и възпроизвежда чужди метатекстове. Връзката на ученика с автентичния текст е напълно прекъсната. Ако художественият текст не е прочетен от ученика, то той е поставен в ситуацията приема безкритично, безусловно чуждо мнение. В такъв комуникативен процес наистина са пре-дава единствено информация, която не може да бъде превърната в знание от ученика. Губи се и мотивацията за активно участие в часа, губи се интересът към литературата не толкова като учебна дисциплина, а като изкуство, като предизвикателство за интелекта и за емоционалната компетентност. В такава (квази)комуникативна ситуация ученикът не участва като читател. *Включеното наблюдение* като изследователска позиция ни дава основание да твърдим, че и самият учител губи мотивация. Диалогът е прекъснат – не само на ученика с текста, но и на ученика с другите ученици, а също така с учителя.

Фигура 3: Традиционната (литературнообразователна) парадигма



Традиционната (литературнообразователна) парадигма има нужда тъкмо от тази ситуация, за да се възпроизвежда. Ученикът е пасивен, безкритичен, информацията му се пре-дава, „учебният материал е взет“, изпитванията са върху него, ако ученикът иска да успее в тази парадигма, трябва само да възпроизвежда информацията. Като добавим към всичко това и твърде оскъдното писане (в учебния процес и извън него) и твърде оскъдната речева дейност в учебния час, ролята на ученика се свежда най-вече до тази на слушателя. Щом ученикът е изключенотпознавателни дейности като анализ и интерпретация на художествен текст, литературна компетентност не може да се развива. Нарушен е холистичният модел на учене в класната стая, чиято същност е

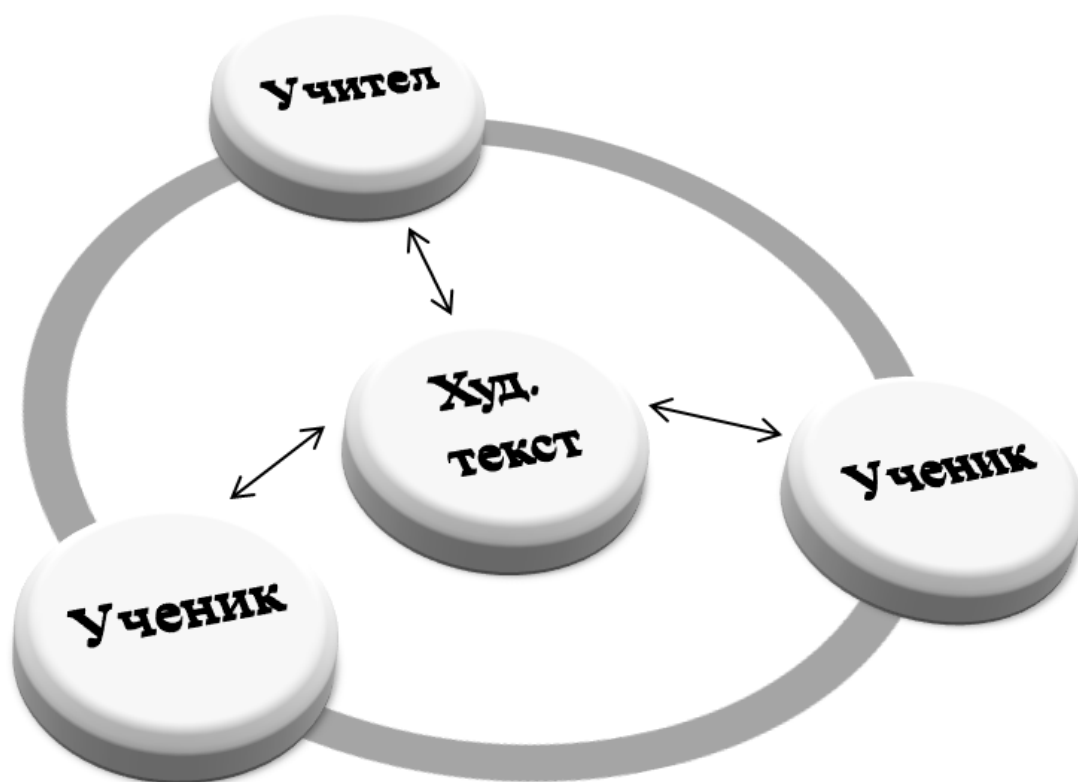
⁷⁶Maturana, H. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. In G. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and Biology of Language and Thought*. New York: Academic Press. pp. 1-27.

интегрирането на четирите дейности: четене, писане, говорене и слушане. Не се създава учебна среда за развиване на компетентности.

Фухс, наричан баща на „новата херменевтика“⁷⁷, твърди следното: „Преди да успеем да интерпретираме текста, той сам интерпретира нас“⁷⁸. Тълкувателят не може да остане безстрастен наблюдател, подобно на емпирика и естествоизпитателя. По своята същност разбирането изисква лично участие, активна въввлеченост в комуникативния акт. Много изследователи, приобщени към полето на съвременната херменевтична наука, споделят тази гледна точка, изказана най-напред от Шлайермахер и Дилтай и разгърната по-обширно в края на 20-ти век от Гадамер и Рикьор.

Смятаме, че сме набавили достатъчно основания да твърдим, че учителят и ученикът имат „други“ роли в „друга“ учебна среда – ролите на съ-участници в „четенето като труд и творчество“⁷⁹. Наричаме тази среда *Нова учебна среда за развиване на компетентности*. Представяме модела на взаимодействие във Фигура 4.

Фигура 4: Диалогичен модел за Нова учебна среда за развиване на компетентности



⁷⁷Thiselton, A. (2009) *Hermeneutics*. Cambridge: Wm. B. Eerdmans Publishing. p. 191.

⁷⁸Fuchs, E. (1964) The New Testament and the Hermeneutical Problem. In: Robinson, J. & Cobb, J. (Eds.) *New Frontiers in Theology II: The New Hermeneutic*. New York: Harper & Row, p. 277.

⁷⁹Асмус, В. (1968) *Чтение как труд и творчество*. Москва: Искусство.

Диалогичният модел е апостроф към линейните властови модели. Той пренарежда статусите на учителя, ученика и текста. Става дума за взаимодействие между различни субекти. Онтологичната ни позиция ги съ-редява като субекти. Това не означава, че отъждествяваме учител, ученик и текст. Учителят и ученикът обяснимо проявяват различна литературна компетентност. Различна литературна компетентност проявява и всеки ученик. Различни са и индивидуалните модели на четене. Но всички са единени като субекти в съ-творческия акт на четене/анализ и интерпретация на художествен текст. Интерпретативното знание се конструира индивидуално, то е личностнозначимо като смисъл и се легитимира в съ-обществото на читателите. Навярно е непостижимо в литературнообразователния дискурс авторът, текстът и читателят да се превърнат в безгранично поле за игра на писмото, но трябва да се роди читателят. Важно за нашия диалогичен модел е ясното чуване на представката *диа-*, семантично различна от *ди-/ду-*. Диалогът не е разговор между двама, а взаимодействие, което протича *през, чрез*, обхваща *открай докрай* всички субекти в речевото пространство⁸⁰. При такова конципиране *фронталната беседа* като дидактически метод за организиране на учебния процес е неефективна, защото поставя ученика в статуса на раз-пит-ван обект с единствено право да отговаря на въпроси, чийто смисъл, логика и ред изцяло се определят от учителя. Фронталната беседа е тържество на неговата власт в традиционната парадигма на знанието. Необходимо е деструктиране (*de-struere*) на фронталния, линейния комуникативен модел на традиционната образователна парадигма и конструиране (*con-struere*) на диалогичен модел за Нова учебна среда. Прилагаме именно деконструкция при моделирането на Нова учебна среда, защото приемаме позицията на Дерида за деконструкцията като справедливост⁸¹. В случая справедливост за ученика, който от обект на въздействие, на обучение, обект, *на* когото учителят *говори*, ще се превърне в *учещ се* субект, съ-участник в диалог, *с* когото учителят *говори*. В диалогична среда овластяването чрез езика се балансира. Властовите механизми са зададени от езика, а човекът като говорещо същество е неизменно оплетен в езикови отношения. При моделирането на Нова учебна среда ни е необходима и концепцията на Фуко за властта: властта е вездесъща, тя се възпроизвежда във всеки момент и във всяка точка... във всички отношения, свързващи каквито и да било точки в обществената система⁸². Ролята на разнообразните фини взаимоотношения, пронизващи учебната среда, не е в това, че те ограничават някакви проявления на свободата, а в това, че пораждаат *известни типове дейност и комуникация*, определят съдържателната страна на традиционното обучение. Властовите отношения в традиционната образователна парадигма вменяват на учителя задължението да пре-по-дава предварително готовото налично знание, раздробено, линейно и кумулативно, а на ученика – задължението да „група“ знанието в склада на своята памет, при изпитване да го репродуцира, само за да удостовери, че го е научил; т.е. знанието не служи на личните потребности на ученика, а обслужва потребността на системата от легитимност. Ученикът учи не за себе си, а за учителя/училището/системата.

Концепцията ни за диалогичен модел изключва безкритичното фактическо съгласяване. Диалогът е процес на взаимно убеждаване чрез обосноваване на

⁸⁰ Изкушени сме, но съзнателно се отказваме – за четенето в литературнообразователния дискурс – да използваме термина *полилогна* Юлия Кръстева, защото се отнася към специфична проблематика: Kristeva, J. (2008) *Polilogue*. Seuil.

⁸¹ Дерида, Ж. (1998) Задължителната позитивност на деконструкцията. в *Ди цайт*, 5 март 1998.

⁸² Фуко, М. (1996) *Археология на знанието*. София: Наука и изкуство.

позицията. Взаимното разбиране според Хабермас⁸³ означава насочен към действително съгласие диалог (в термините на Хабермас това е комуникативно действие). Хабермас говори за комуникативни действия, възможни в плана на координираните действия на актьорите не посредством егоцентричната калкулация на успеха, а чрез акта на взаимно разбиране. „В комуникативното действие ориентацията към собствения успех не се явява първостепенна за участниците, които преследват свои индивидуални цели, при условие, че те могат да *съгласуват плановете на своите действия върху основата на общи определения на ситуацията*“⁸⁴. Комуникативната практика на фона на определен жизнен свят е прицелена към достижение, съхранение и обновление на консенсуса, който се полага върху intersubjectivното признание на достъпни за критиката твърдения⁸⁵.

В моделираната Нова учебна среда специфичните роли на учителя и на ученика са определени от техния диалог с текста – те са *читатели*. Следвайки Дерида, можем да кажем, че за читателя са възможни две интерпретаторски *роли*. Първата Дерида асоциира с Русо. Тя се характеризира със стремление да разшифрова скритата истина или първоизточник, свободни от играта и знака; скритата истина живее в изгнание от необходимостта за интерпретация. Втората интерпретативна *роля* е свойствена на Ницше и тя, напротив, утвърждава играта, интерпретацията и знака, без да се опитва да открие истина и източник⁸⁶. В първата роля интерпретацията е пропъдена, диалогът с текста – прекъснат. Втората *роля* противостои на ограниченията, налагани на интерпретатора, признава играта като свое естествено състояние. Компетентностният подход в литературното образование изисква ученика като активен субект, като дееспособен интерпретатор. Разбира се, допускаме, че учителят е „изкушен“ читател, за разлика от „наивния“ читател/ученика (по Еко). Професионалният ангажимент на учителя е да създава и удържа учебна среда, в която „наивният“ читател се превръща в „изкушен“. Оразличаването на компетентностния подход в образованието от традиционната парадигма на знанието идва смощен семантичен акцент върху *новото*. Не от стилистичен, а от концептуален порядък е промяната според Симонс, Ван дер Линден и Дъфи, които въвеждат термина „ново учене“, синтезиращ ***спецификата на компетентностнобазираното образование***. Той включва в семантичното си поле „нови учебни процеси, нови преподавателски модели и нови учебни резултати, върху които акцентира съвременната педагогическа и методическа теория и които са търсени и желани от обществото като цяло“⁸⁷. *Конципираме Нова учебна среда като учебна среда, в която ученикът е в центъра на учебния процес, развиването на компетентности е основна цел, а преподаването е целенасочено и стратегически ориентирано към подобряване на учебния процес.*

Епистемологичен и теоретичен фундамент на нашия гъвкав холистичен модел за компетентностнобазирано литературно образование в средното училище е конструктивизмът. Намираме основания на нашия изследователски избор в няколко посоки. Първо, концепцията на конструктивизма за връзката социум – човек – знание – действие. Второ, епистемологичните и теоретичните обосновки на *гъвкавия холистичен модел на компетентност* с неговите четири измерения и на свързания с него *концепт*

⁸³Хабермас, Ю. (1999) *Философия на езика и социална теория*. София: Лик, стр. 87-109.

⁸⁴ Пак там.

⁸⁵ Пак там.

⁸⁶Derrida, J. (1970) *Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences*. <http://www.csudh.edu/ccauthen/576f13/drrdassp.pdf>, p. 12

⁸⁷Simmons, R., Van der Linden, J. & Duffy, T. (2000) *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

литературна компетентност. Трето, научният дискурс за текста, интерпретацията, читателя. Четвърто, международните мониторингови измервания на компетентности – PIRLS и PISA.

В сърцевината на конструктивизма е заложена идеята, че всеки един ученик конструира своя (социална) реалност, като общува и взаимодейства с другите. Конструктивизмът е епистемологичният израз на неудовлетвореност от съществуващите теории за знанието. Според неговите теоретици знанието не се предава. Знанието е ингредиент на когнитивното измерение в модела на компетентност. Затова, и *компетентностите не могат да бъдат пре-давани от един човек на друг като някакъв краен продукт, още по-малко – пре-подавани.* Развитието на компетентности е процес, а литературната компетентност е индивидуален резултат от учебната дейност на всеки един ученик. В компетентностната парадигма всеки е отговорен за своето развитие, всеки е активен участник в процеса на развиване на компетентности, на собственото си овластяване чрез знание.

Най-силно влияние върху теорията и практиката на компетентностнобазиран учебен процес по литература в средното училище оказва социалният конструктивизъм, който постулира, че всеки един човек може да конструира своя истина, да развива компетентностите си. Това се случва в социална среда – конструкциите, които всеки човек създава, се раждат в процеса на интерактивно-социално общуване. Следователно на ученето не може повече да се гледа като на процес на безпроблемно приемане на открити от друг и нормативно налагани истини. Ученето изисква саморегулация и изграждане на концептуални структури чрез рефлексия и абстракция⁸⁸, а това са характеристики на човешкия опит, които имат значимо място в различните типологии на компетентностите. Ето защо ученето в конструктивистка *Нова учебна среда* е ефективно с оглед на целите⁸⁹ на българското образование по литература в средното училище. Четенето като компетентно действие най-убедително се проявява в непредсказуема ситуация, неструктурирана от учителя или предварително познат изпитен формат с точно посочени автори и творби например. Като конститутивна характеристика на компетентния читател разпознаваме способността за автентично конструиране на знания. Учениците *интерпретират* нова информация/нови факти (те могат да бъдат издирени от самите ученици), като използват знанията, с които вече разполагат. Учениците задействат предишните си знания и се опитват да съпоставят и интегрират нова информация. В този процес *разбирането* (на непознат обект/неизучаван в училище художествен текст) е функция на ново личностно конструиране и трансформиране на знания, а не на придобиване и запомняне. Уитли коментира този процес по следния начин: “Знанието винаги е нечие знание”⁹⁰. Освен това ученето, което надгражда предишните знания на учениците, спомага не само за трайното им овладяване, но и за развиването на интереса и мотивацията на учениците⁹¹. Четенето – интерпретацията на художествен текст в литературнообразователния дискурс – е вид социално общуване, то е същината на ученето на литература в диалогичния модел за *Нова учебна среда*, което предразполага учениците да участват активно в дискусии по проблеми, поставени в художествения текст, тъй като тяхната

⁸⁸ von Glaserfeld, E. (1995) A Constructivist Approach to Teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.) *Constructivism in Education* (pp. 369-384). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁸⁹ Трябва да отбележим, че тези цели не са адекватно зададени от нормативните документи, а от методиката на литературното образование – виж Йовева, Р. (2000) *Методика на литературното образование*. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски.

⁹⁰ Wheatley, G. (1991) Constructivist Perspectives. *Science Education*. 75(1), pp. 9-21, p. 13.

⁹¹ Forbes, H., Duke, M., & Prosser, M. (2001) Students' Perceptions of Learning Outcomes from Group-Based, Problem-Based Teaching and Learning Activities. *Advances in Health Sciences Education*, 6, pp. 205–217.

интерпретация е множествена и многозначна. Тук виждаме възможност за овладяване на ключовата компетентност *решаване на проблеми* – в литературното образование те са литературни.

Онагледяваме конструктивисткия модел за учене на литература чрез примери за учене в съдружие и в група, за саморегулирано учене и учене в контекстна ситуация. Разбира се, предложените конструктивистки проекти за учебни дейности за развиване на компетентности не изчерпват идеята ни, нито представят цялостна методика на преподаване на литература в средното училище, за която е необходимо пространството на отделно изследване. Отстояваме четенето и писането като неотделими дискурсивни практики. Учителят полагаме в ролята на фасилитатор. От него зависи много дали всеки ще измине своя път до края, за да постигне личностно развитие. Когато казваме „всеки“, имаме предвид не само учениците, но и самия учител. В *Нова учебна среда* за развиване на компетентности учителят също е субект-в-развитие – личностно и професионално⁹². Той е рефлексивен към себе си, към Другия и към света, на свой ред учещ се в диалога с учениците и с художествените текстове (навярно е правомерно да говорим по повод на учителя за читателска биография; способността да откриваш текста отново и отново в четенето като съ-творчество с различни читателски съ-общества е предизвикателство, което те държи далеч от професионалната рутина и на свой ред гарантира удоволствието от четенето). Учителят е едновременно *читател и организатор на четенето*. Тази негова изключително важна роля предполага той да задава въпроси, които нямат еднозначен, фактологичен отговор, за да провокира у учениците желание да изследват литературния проблем в различни контексти и интертекстуално; да насочва учениците към рефлексия върху пътя, който изминават в търсене на интерпретативни решения на комплексен въпрос; да дава бърза обратна връзка за прогреса на всеки един читател в процеса на неговото индивидуално търсене на интерпретативно решение, да стимулира и фасилитира индивидуалното постижение, без да санкционира, т.е. да действа компетентно в духа на т. нар. педагогика на сътрудничеството; да използва сократическия метод, като поставя под съмнение дадено интерпретативно основание с цел да създаде условия учениците да развиват умение за търсене на множествени решения, да мислят задълбочено и обосновано в рамките на собствения им интерпретативен проект; като организатор на четенето да приема интерпретативните проекти на читателското съ-общество, но като „изкушен“ читател да ги надгражда, разширява и задълбочава, поставяйки въпроси, останали отвъд „читателския хоризонт“ на учениците; да конструира предизвикателни за ума на ученика казуси за писмена интерпретация.

Навярно най-важната и най-трудната задача на учителя като организатор и фасилитатор на четенето⁹³ е да позволява на учениците и да ги насърчава сами да „раз-

⁹² За компетентностите на учителя по български език виж: Петров, А. (2005) Комуникативната компетентност – фактор за професионалната реализация на учителя по български език. Български език и литература, № 2.

⁹³ Цялостни методически проекти за организиране на четенето в съответствие с родовите и жанровите конвенции на литературния текст представят:

Герджикова, М. (1986) Мястото и ролята на старогръцката литература в обучението по литература. София: УИ Климент Охридски.

Герджикова, М. (2000) Изучаване на драма в училище с оглед жанровата ѝ специфика. София: Комлайв.

Йовева, Р. (2000) Методика на литературното образование. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски.

питват“ текста, да „раз-питват“ и себе си в диалога с текста, да изграждат своя идентичност. „Текстът поставя един въпрос пред интерпретатора... най-първо трябва да се постигне въпросът, на който тя отговаря, ако искаме да я разберем; т.е. разбираме я като отговор“ – твърди Гадамер⁹⁴. Резултатите от *включеното наблюдение* свидетелстват, че учителят не очаква ученика да задава въпроси, да предлага въпроси за дискусия. Анкетите с учителите потвърждават този извод. Само в една от тях „задава целенасочени въпроси“ се явява като дескриптор на литературна компетентност (Анкета 23).

Този факт ни връща към началото на тази глава, защото в него се оглежда традиционната литературнообразователна парадигма, представена във Фигура 3. Развиването на *литературна компетентността* започва тъкмо в точката на прекъснатото мълчание, на взривеното без-гласие на ученика. Точката, в която той от не-питащ и не-питан се превръща в питащ, дискутиращ. Ученикът се превръща в дискурсивна личност. Наративът за компетентностите в (историята на) литературното образование в средното училище може да започне.

Тенева, Т. (2005) *Урокът по литература (1. – 12. клас). Методология и методика*. Шумен: УП Епископ Константин Преславски.

⁹⁴Гадамер, Х. Г. (1997) *Истина и метод*. Плевен: ЕА, стр. 510-512.

6. Приносни моменти в дисертацията

1. Дисертационният труд обосновава на теоретико-концептуално ново и конструира гъвкав четириизмерен холистичен модел на компетентност, който позволява разписване на стандарти за учебно съдържание, гарантиращо възможност за овладяване надисциплинарни, интердисциплинарни и ключови компетентности като образователни резултати
2. Дисертационният труд конструира концепт литературна компетентност като интегративно качество на (учениковата) личност, индивидуална степен на постигнатост на компетенции, зададени от образователната политика (ДОИ за УС и УП) за учебната дисциплина литература в средното училище. Тя е образователен резултат от нелинейното интегриране на четирите измерения в гъвкавия холистичен модел на компетентност.
3. Дисертационният труд проектира Нова учебна среда за развиване на компетентности в литературнообразователния дискурс в средното училище с епистемологичен и теоретичен фундамент конструктивизма, с обоснован отказ от линейните комуникативни модели и полагане на нелинейните диалогични модели за учене на литература. Преконцептуализирани са традиционните роли на учителя и ученика, мислени като равноправни субекти-в-развитие в многогласния диалог за литературата.

7. Публикации по темата на дисертацията

1. Задачите по литература с отворен отговор в дизайна на външното оценяване по български език и литература в 7. Клас. *Български език и литература*, 2011, кн. № 2.
2. Моделиране на нова учебна среда като условие за развиване на компетентности. *Български език и литература*, 2013, кн. № 4
3. Компетентност като гъвкав холистичен конструкт. Модел на компетентност с оглед на литературнообразователния процес. *Български език и литература*, 2014, кн. № 4
4. Концептът литературна компетентност в литературнообразователния процес в средното училище. *Български език и литература*, 2015, кн.1, под печат

8. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Увод	3
1.1. Мотивация за избор на темата	3
1.2. Обект и предмет на изследването	9
1.3. Изследователски въпрос и хипотеза на изследването	10
1.4. Цел и задачи на изследването	10
1.5. Изследователски методи	11
2. Социокултурни и теоретични предпоставки за компетентностно-ориентиран подход в образованието	13
2.1. Предизвикателствата пред образованието за 21-ви век: движение към компетентностноориентирано образование	13
2.2. История на компетентностноориентираното образование	29
2.3. Политики на компетентностите: компетентностни рамки, работещи в глобалното образователно пространство	40
3. Компетентност – гъвкав холистичен концепт	70
3.1. Семантично поле на концепта компетентност	70
3.2. Концептуални подходи към компетентност	77
3.3. Конструиране на гъвкав холистичен модел на компетентност	102
4. Компетентностният подход в литературното образование в средното училище	117
4.1. Нормативната осигуреност на компетентностния подход в ДООИ за УС и УП	118
4.2. Концептът компетентност и дескрипторите на литературна компетентност в представите на учителите по БЕЛ	138
4.3. Резултати на „изхода“	179
4.4. Оценителски рамки за читателска компетентност: PIRLS и PISA	188
4.5. Конципиране на литературна компетентност	200
5. Конструктивистка Нова учебна среда за развиване на компетентности	222
5.1. Комуникативен модел за Нова учебна среда за развиване на компетентности	223
5.2. Роли на учителя и ученика в Нова учебна среда за развиване на компетентности	238
6. Заключение	253
Библиография	261
Приложения	274