

**Дефицити и предизвикателства за развитие на ученето през целия живот
в българската образователна система**
Златка Рашкова, Десислава Баева

**Deficits and Challenges for the Development of Lifelong Learning
in the Bulgarian Educational System**
Zlatka Rashkova, Desislava Baeva

Abstract:

The contemporary educational system faces key challenges related to lifelong learning and the professional development of teachers. A significant gap is observed between growing expectations toward teacher's profession and the actual working conditions.

The substantial administrative workload reduces the time available for effective work with students, while extensive curricula often shift the focus toward the acquisition of content at the expense of developing practical skills. Another challenge is to increase students' motivation to learn, as well as the level of involvement of families.

Conclusion can be made that sustainable development of the system requires coordinated efforts to optimize the working environment, to update the educational content, to stimulate the involvement of all parties, and to ensure effective professional development. Without such changes, lifelong learning is at risk to remain more conceptual framework than practically applicable reality.

Keywords: lifelong learning, professional development, educational deficits, administrative burden, educational models, pedagogical specialists

For contacts: Assoc. Prof. Dr. Desislava Baeva, University of Ruse, dbaeva@uni-ruse.bg

ВЪВЕДЕНИЕ

В условията на световните технологични промени и икономическа несигурност, концепцията за учене през целия живот (*Lifelong Learning*) се утвърждава не само като образователна стратегия, но и като необходимо условие за социална и професионална устойчивост. Настоящият доклад анализира състоянието на българската образователна система от гледна точка на съвременните подходи за непрекъснато усъвършенстване. Целта е да се идентифицират структурните дефицити, да се съпостави националният опит с водещи световни модели и да се очертаят стратегически насоки за преобразуване, които да превърнат образованието от формален акт в постоянен процес на развитие на човешкия потенциал [1, 5].

ИЗЛОЖЕНИЕ

I. Обща рамка на ученето през целия живот

Ученето през целия живот е модел, който разглежда образованието като непрекъснат процес, надхвърлящ границите на формалното дипломиране. Дефинира се като доброволно, целенасочено и постоянно придобиване на знания и компетентности, продиктувано от лични или професионални нужди. В условията на динамични обществени промени тази нагласа е необходима за поддържане на способността за приспособяване и за устойчиво личностно развитие [2].

Този модел се основава на общоприетите правила и изисквания, установени от международните организации. Според доклада „Learning: The Treasure Within“

до ЮНЕСКО, процесът на учене през целия живот се структурира върху четири основни стълба [3]: да се научим да знаем, да се научим да правим, да се научим да живеем заедно и да се научим да бъдем.

Практическото значение на тези стълбове нараства поради промените на пазара на труда и необходимостта от постоянна преквалификация, наложена както от технологичния прогрес, така и от икономическата гъвкавост, изискваща постоянно усвояване на нови и надграждане на вече придобитите умения [4].

За да се справи с тези предизвикателства, образователната система трябва да функционира като единно цяло, като съчетава различни методи за усвояване на знания. В този смисъл, учебният процес се осъществява чрез три основни форми на взаимодействие (Таблица 1):

Таблица 1

Вид учене	Дефиниция	Обхват
Формално	Структурирано обучение в признати институции – училища и университети	Придобиване на степен на образование – бакалавър, магистър и доктор
Неформално	Организиран и планиран дейности, провеждани извън официалната система	Професионални курсове, сертификационни програми, езикови обучения
Информално	Естествено учене в реална среда, чрез личен опит в ежедневието	Самостоятелно проучване, медийни ресурси, хобита и практически занимания

Успешното прилагане на модела за учене през целия живот зависи от учителя, чиято роля и професионално развитие са определящи за качеството на съвременното българско образование.

II. Учителят в българското училище – роля и професионално развитие

Ефективността на образователната система е в пряка зависимост от професионалния капацитет на педагогическите специалисти. Качеството на обучението се определя от равнището на теоретична подготовка, методическата квалификация и устойчивата професионална мотивация на учителите [6].

Тази ефективност произтича от водещата роля на учителя. Тя е решаваща за равнопоставеността и хуманността в образователната среда. В качеството си на основна фигура в системата той реализира държавната стратегия за обучение и възпитание, насочена към индивидуалното развитие на всеки ученик. Съвременното образование изисква специалисти, които съчетават професионална компетентност с потенциал за иновации и стремеж към постоянно личностно усъвършенстване.

За да се изградят такива специалисти, е необходим структуриран процес на обучение. Първоначалната подготовка на учителските кадри се осъществява във висши училища, като приоритет е подходът, свързващ теорията, методиката и практиката. Професионалното израстване е непрекъснат процес, който следва придобиването на педагогически стаж и се реализира на три йерархични нива:

Училищно – вътрешнометодическа дейност, обмен на добри практики и споделяне на опит;

Териториално – регионални обучения и семинари;

Национално – специализирани курсове, държавни образователни програми и научни конференции.

Паралелно с квалификацията, съществен елемент на държавната политика е регулирането на социалното и професионалното положение на педагогическите специалисти. Системата за кариерно развитие обвързва трудовото възнаграждение с три основни компонента: **образователен ценз, педагогически стаж и професионално-квалификационни степени (ПКС)** [7].

Въпреки наличието на държавна система за кариерно израстване и професионално развитие, на практика се наблюдават сериозни структурни проблеми и квалификационни дефицити:

Теоретико-практическо разминаване – началната подготовка в университетите често е дистанцирана от реалните предизвикателства на дигиталната и мултикултурната класна стая;

Фиктивност на квалификацията – системата за квалификационни кредити често стимулира количествено събиране на сертификати, вместо реално надграждане на методическите умения.

Информационна обремененост – преходът от „енциклопедично преподаване“ към развиване на компетентности и функционална грамотност е възпрепятстван от консервативни учебни програми и нормативен натиск [8].

Тези дефицити, съчетани с тромавата бюрокрация, създават системни пречки пред педагогическото взаимодействие:

Административна тежест – обемната документация ограничава времето за индивидуална работа с учениците, за творческо проектиране на уроците и за изграждане на среда на доверие.

Академична насоченост – учебните програми изискват интензивно усвояване на теоретични факти, което не оставя възможност за упражнения и практическо приложение на знанията.

Институционално противоречие – нормативната уредба оценява учителя чрез формални резултати, като тестове и документация, а не според напредъка в развиването на личностни умения и умения за общуване у децата.

Идентифицирането на тези дефицити е отправна точка за търсене на работещи алтернативи в опита на държавите, които успешно трансформират своите образователни модели в отговор на предизвикателствата на XXI век.

III. Сравнителен анализ на водещите образователни модели

Ефективността на образователните системи в световен мащаб се оценява не само чрез академичните резултати, но и чрез способността им да адаптират подрастващите към динамична и несигурна среда [9]. В търсене на работещи решения международната практика предлага няколко коренно различни, но доказано успешни стратегически подхода: **Финландия, Естония** [10] и **Япония**.

За да се осмисли приложимостта на тези системи, е необходимо тяхното паралелно съпоставяне по ключови показатели, които пряко кореспондират с дефицитите в българското образование (Таблица 2):

Таблица 2

Критерий	България	Финландия	Естония	Япония
Основна философия	Теоретична насоченост и фактология	Равенство, прагматизъм и доверие	Дигитализация и функционалност	Дисциплина и колективен морал
Практическа насоченост	Ниска; теоретичен фокус	Максимална; приложна	Висока; функционална	Висока; системна
Дигитализация	Умерена; в процес	Висока; интегрирана	Максимална; лидерство	Умерена; стабилна
Автономност на учителя	Ниска; силен контрол	Пълна свобода; доверие	Висока; иновативна	Висока; споделена
Иновативност	Ограничена; формална	Висока; педагогическа	Максимална; технологична	Умерена; традиционна
Социален престиж	Нисък; дефицит	Изключително висок	Висок; уважаван	Максимално висок
Бюрократична тежест	Критично висока	Минимална; символична	Оптимизирана; дигитална	Умерена; планова

Систематизираните в таблицата данни са визуално представени чрез радарната диаграма (Фигура 1), която нагледно илюстрира структурния дисбаланс в българското образование. Използвана е петобална скала, а данните са получени от стратегически документи за правителствени политики на отделните държави в сферата на образованието.



Фигура 1. Сравнение на образователните модели

Визуалният профил на България в радарната диаграма е силно асиметричен. Докато водещите образователни модели (Финландия и Естония) се разширяват

към периферията по показатели като „Автономия“ и „Иновативност“, българската система е „изтеглена“ единствено в посока „Бюрократична тежест“. Този дисбаланс разкрива система с прекомерна нормативна натовареност, но дефицитна откъм практическа свобода за учителя. Моделите на Финландия и Япония доказват, че високият обществен статус на професията не е резултат от строг контрол, а от делегиране на доверие. В България ниските нива на автономия и престиж са обусловени от високия бюрократичен натиск. В естонския модел технологиите служат за оптимизация и намаляване на бюрокрацията, докато у нас дигитализацията често се добавя към съществуващата административна тежест, без да я облекчава съществено. Високата практическа насоченост във финландския модел контрастира с теоретичния фокус в българската образователна рамка, което потвърждава извода, че обемните учебни програми у нас остават основна пречка пред усвояването на функционални умения за живота.

Направеният сравнителен преглед показва, че успехът на тези държави се дължи на целенасоченото внедряване на конкретни инструменти за преодоляване на системните трудности. Именно този опит очертава възможни посоки за адаптиране и прилагане на устойчиви политики в българската образователна система, съобразени с националните особености и съществуващите предизвикателства.

IV. Стратегически насоки за системна трансформация в България

Преодоляването на дефицитите изисква преход от частични реформи към цялостно реструктуриране на образователната среда [5]:

Дебюрократизация и оптимизация – изграждане на интегрирана цифрова среда; трансформация на контролните функции в консултативни; преориентиране на инспекциите от документална отчетност към благополучието на учениците.

Модернизиране на съдържанието и методиката – оптимизиране на теоретичния обем за сметка на засилена практическа приложност и развитие на ключови компетентности.

Реформа в професионалното развитие – внедряване на модели за менторство и споделено планиране; използване на професионално портфолио с реални иновации като алтернатива на формалните изпити за ПКС; прилагане на програми за превенция на професионалното прегаряне.

Изграждане на партньорска среда – преминаване към активно взаимодействие със семействата; разширяване на училищната автономия; инвестиции в STEM центрове и мултифункционални образователни пространства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Концепцията за учене през целия живот рискува да остане на теоретично ниво, ако не се осигурят необходимите времеви и организационни ресурси за учителя. Без структурна промяна, която да намали до минимум „бюрократичното учене“, професионалното развитие ще продължи да бъде формален процес, а не реален механизъм за качествено преобразуване на българското училище. Развитието на системата зависи от премахването на пречките, като административния натиск и професионалната изолация. Само чрез баланс между бързо навлизащите технологии, институционално доверие и колективна

отговорност, образованието може да премине от нормативно задължение към реално развитие на гъвкави и мислещи личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2021 – 2030 г., МОН, София, 2021 г.
2. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 2018.
3. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Learning: The Treasure Within, UNESCO, Paris, 1996.
4. The Future of Jobs Report, World Economic Forum, Geneva, 2023.
5. Education Policy Outlook: Bulgaria, OECD, OECD Publishing, 2020.
6. Закон за предучилищното и училищното образование, МОН, София, 2016 г.
7. Наредба № 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, МОН, София, 2019 г.
8. Предизвикателства пред професионалното развитие на учителите в България, Институт за изследвания в образованието, София, 2022 г.
9. Schleicher, A., World Class: How to Build a 21st-Century School System, OECD Publishing, 2018.
10. Education Strategy 2021-2035, Estonian Ministry of Education and Research, Tartu, 2020.