

КОМПЕТЕНТНОСТТА КАТО ГЪВКАВ ХОЛИСТИЧЕН КОНСТРУКТ. МОДЕЛ НА КОМПЕТЕНТНОСТ С ОГЛЕД НА ЛИТЕРАТУРНООБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

Людмила Берковска

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия цели да проучи как държавните образователни изисквания за учебно съдържание (ДОИ за УС) в културнообразователната област „Български език и литература“ (БЕЛ) мисли термина компетентност, да съотнесе българския опит с чуждия дискурс на компетентностите и да конструира един възможен гъвкав, холистичен концепт за компетентност като условие за проектирането на компетентностен подход в литературното образование. Предложеният модел е интегрирано цяло от четири измерения – когнитивно, функционално, социално и метаизмерение.

Keywords: competence, model of competence, constructivism, National Standards for Language and Literary Education

С първите и единствени засега Държавни образователни стандарти за учебно съдържание (ДОИ за УС), с които започва мащабният проект „Модернизация на българското образование“, като инструмент на образователната политика в културно-образователната област (КОО) „Български език и литература“ (БЕЛ) се въвежда ключовият термин компетентност. В същото време той остава неизяснен, което е парадоксално, тъй като е основен инструмент на образователната политика. Проблематизирана е възможността чрез образователните практики по литература да се постигнат институционално разписаните резултати. Тук са основанията на нашето изследване. То цели да проучи как ДОИ мисли термина компетентност, да съотнесе българския опит с чуждия дискурс на компетентностите и да предложи един възможен гъвкав концепт за компетентност като отправна точка в моделирането на компетентностен подход в литературното образование.

ДОИ за УС са нормативен акт, предписващ образователния подход и целите на образованието в средното училище. Записани в чл. 16 от Закона за народната просвета (изм. и доп. в ДВ, бр. 36 от 1998 г.), ДОИ имат правна зна-

чимост – те „фиксира[т] задължителността на единни национални стандарти за учебно съдържание“ (Васева, 1999). Със създаването на ДОИ добива сила синонимният термин стандарти, който свидетелства, че ДОИ се мислят като признак за качество и средство за идентификация на „изискуемите резултати“ от образованието (Васева, 1999). Ето защо е необходимо ДОИ да бъдат внимателно анализирани с оглед на тяхното разбиране за компетентност.

Избираме да започнем с концептуален контент анализ на съдържанието на целия текст на ДОИ в КОО БЕЛ с цел установяване на наличието и честотата на термина **компетентност**. Концептуалният контент анализ показва, че компетентност е ключов индикатор, експлициран 33 пъти. Още с първата си употреба „постигане[то] на... компетентност“ се задава като ключова цел на образованието в КОО БЕЛ (ДОИ, 1998: 2). И въпреки това в текста липсва дефиниция за компетентност. Вместо това ДОИ я разписва като „**знания, умения и отношения**“ – понятия, които в научния дискурс също не са еднозначни, а тяхната семантизация е необходима за кохерентността и ефективността на образователната политика и учебните практики. За първи път в толкова важен нормативен документ на Министерството на образованието се появява терминът **отношения**, но той също не е семантизиран.

Конюнкцията „знания, умения и отношения“ е откроена още в самото начало. Интегрирането на тези три елемента на компетентност, които според ДОИ са „формиращи“, е ключово според европейските рамки за компетентностно базирано образование. Изразена графически, тази конюнкция изглежда по следния начин:

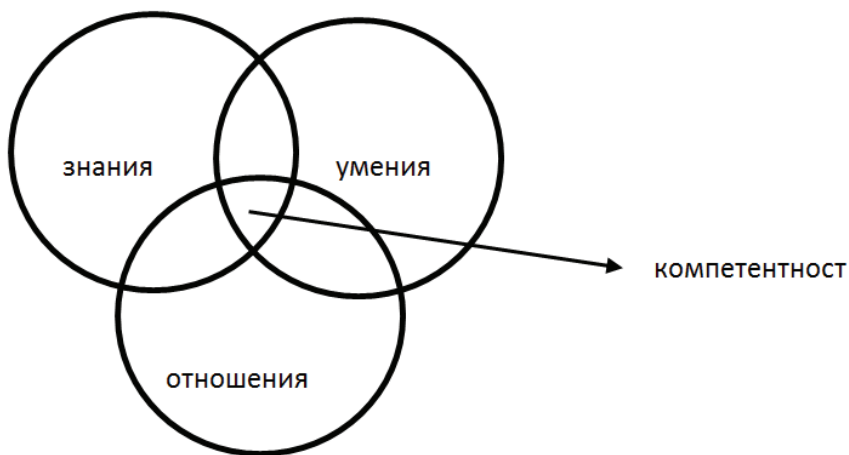


Схема 1

В такъв смисъл началото на ДОО насърчава експертното очакване, че компетентностите, развивани в образованието по БЕЛ, ще бъдат операционализирани като кохерентна и интегрирана съвкупност от знания, умения и отношения. Това очакване обаче остава неоправдано. При разписването на конкретните компетентности в КОО БЕЛ конюнкцията „**знания, умения и отношения**“ безоснователно се превръща в дизюнкция – изгубва се взаимосвързаността между „формиращите“ елементи (ДОО, 1998: 2). Изразена графически, тази дизюнкция изглежда по следния начин:

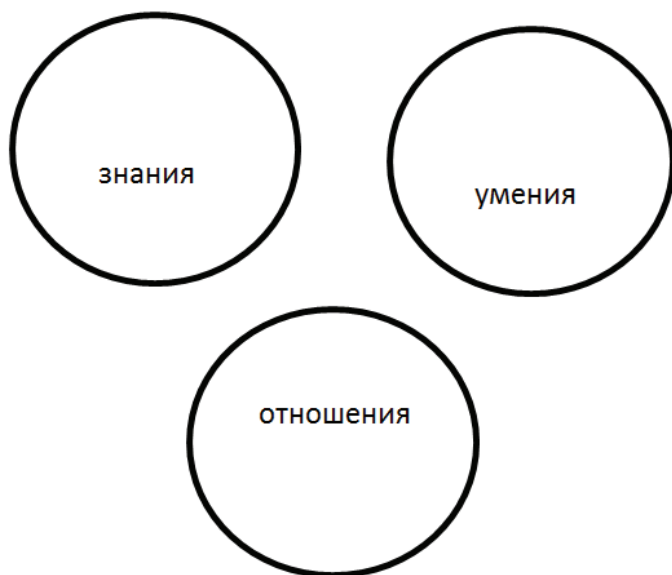


Схема 2

При операционализирането на термина компетентност неговите елементи остават изолирани, затворени „в себе си“. Така се оказва, че ДОО съдържат две противоречиви представи за компетентност: конюнкцията „знания, умения и отношения“ и дизюнкцията „знания, умения, отношения“. Ако отново приложим концептуален контент-анализ и кодираме конюнкцията „знания, умения и отношения“, откриваме, че ключовият индикатор компетентност е имплицитен така два пъти, и то в самото начало на ДОО (1998: 2). Ако кодираме дизюнкцията „знания, умения, отношения“ (ДОО, 1998: 3), откриваме, че ключовият индикатор компетентност е имплицитен така шест пъти в останалата част от съдържанието на нормативния акт.

Контент-анализът на косвените индикатори на компетентност разкрива липсата на кохерентност и последователност в терминологичното и концептуалното пространство на ДОИ. Без такава кохерентност промяна в образователната парадигма е невъзможна. Новите стандарти всъщност възпроизвеждат традиционния модел на **обучение**, в който учениците са лишени от правото на **образование**, отговарящо на потребностите на съвременния свят – динамичен, променлив, непредсказуем.

Какви „компетентности“ и компетентностни типологии стандартизират ДОИ в КОО БЕЛ? В първото, най-лаконичното дефиниране на целите на „изучаването на български език и литература“, са заложили **комуникативната** и **социокултурната компетентност** (ДОИ, 1998: 2). Според авторите на ДОИ комуникативната компетентност съдържа в себе си два типа компетентности – езикова и литературна.

Можем да онагледим предложената типология по следния начин:

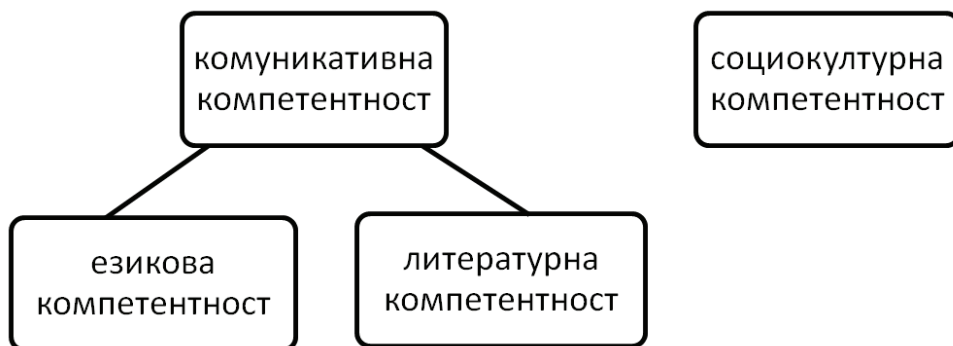


Схема 3

Езиковата компетентност с основание е отнесена към комуникативната като неин подтип (Хаймс, 1979, Петров, 2005). Няма да коментираме защо към комуникативната компетентност е отнесена само езиковата, тъй като този проблем е специфичен за образованието по български език.

Макар ДОИ да визират културно-образователната област БЕЛ, на практика тя не е единно цяло. Образованието по български език и по литература се осъществяват според различни учебни програми, различни учебници, в съответствие с различни методики (по език и по литература), в отделни учебни часове, което е в разрез с една по-съвременна идея за образование по роден език и литература – според Фуко (1996) литературата също е език, а така също с интегративната природа на компетентностите. С оглед на целите на нашето изследване ще отделим компетентностите в предметната област литература.

Те са представени в следната графика:



Схема 4

Първият извод, който се налага, е за несъвпадението на съдържанието на комуникативната компетентност в различните учебнодисциплинарни полета (български език и литература). Този факт може да бъде осмислен двупосочно. От една страна, комуникативната компетентност се явява като интердисциплинарна. Неслучайно е **ключова** в нормативните документи на Европейския съюз. От друга страна обаче, тя се оказва компетентност „в себе си“, защото съреждането *комуникативна компетентност – социокултурна компетентност* (виж схемата) отново не е интегрирано цяло.

Комуникативната компетентност е представена съдържателно чрез литературната компетентност. В номинацията „литературна компетентност“, естествено, се разчита свързаност с учебната дисциплина – в часовете по литература се овладява литературна компетентност. Тавтологията *учебна дисциплина литература – литературна компетентност* е непродуктивна. Тя елиминира мисленето за ключовите, интердисциплинарните компетентности, елиминира включването им в учебното съдържание на учебния предмет литература, макар че са отправна точка в европейското конципиране на образованието. Всъщност идеята за **ключовите компетентности**, навлязла с Препоръка 2006/962/ЕС на Европейския парламент през декември 2006 г., не присъства изобщо в ДООИ, а ключовите компетентности трябва да бъдат овладявани в рамките на всеки един предмет, което, на свой ред, би превърнало българската образователна политика в политика на компетентности за XXI век¹⁾. По предварителен замисъл ДООИ трябва да се обновяват на всеки четири години, за да бъдат гъвкав инструмент на значими, актуални образователни политики. В контекста на европейските документи за образование българските ДООИ изглеждат неактуални и непродуктивни. Смятаме, че е по-ефективно да се говори за интегрирани компетентности, развивани в часовете по литература.

Друг сериозен проблем е, че езикът, с който ДОО говори за **литературната компетентност**, е вътрешно противоречив. Отчетлива е тенденцията към генерализиране на образователните резултати – напр. в изрази като „овладяване на принципите на строеж и функциониране на художествената творба“, „овладяване на основните инструменти за общуване с художествената творба“, „овладяване на основните моменти в историческото развитие на художествения процес“ (ДОО, 1998: 2). Мислена така, **литературната компетентност** е веднъж завинаги „затворена“ поради окончателно постигане още в рамките на средното образование. От друга страна, изрази като „някои от изискваните компетентности“, „някои основни принципи на понятийния апарат на литературната терминология“, „някои литературнокритически жанрове“ (ДОО, 1998: 2, 3, 9) са максимално неопределени, изпразнени от референциалност, неангажиращи субектите в образователния процес, с което отново се влиза в противоречие с основната функция на ДОО – да бъде средство за идентификация на „изискуемите резултати“ от образованието (Васева, 1999).

Освен това стандартите използват формулировки от порядъка на „постигане на определено равнище“ на компетентност (ДОО, 1998: 2), без обаче да специфицират това равнище. Можем да интерпретираме цитираната формулировка най-малко по два начина. Първо, като не фиксира равнището, неговия пределен праг, тя свидетелства, че формалното, училищното образование е само част от ученето през целия живот – мислене, което е в съответствие с идеята за компетентностите. Второ, отказът да се специфицира равнището прави невъзможно изработването на надеждни оценителски инструменти²⁾. Така участниците в образователния процес – автори на учебни програми и учебници, учители, ученици – се оказват отвъд ангажимента да работят за постигане на образователните цели – развиване на компетентности. Казано по Бодрияр (1994), компетентностите в българското литературно образование в средното училище се оказват симулакр.

Направеният анализ на ДОО ни позволява да обобщим, че за тях е характерна концептуална неяснота. Ако си позволим да изградим метафора, според ДОО **компетентност** е контейнер, който хаотично се пълни от „знания“, „умения“, „отношения“ без терминологична определеност и което е особено важно – без взаимовръзка помежду им, без да са интегрирано цяло.

В контекста на този анализ намираме основания за обръщането ни към чуждия опит, основания за проучване на чуждия дискурс на компетентностите. Той е мултидисциплинарен и интердисциплинарен, обхваща различни сфери – езикознание, психология, политика, концепции за човешкия капитал и т.н. Оттук и различните концептивни модели за компетентност, които имат дори национално специфични характеристики. Изцяло ангажиран с компетентностите в образователния дискурс е проектът DeSeCo на ОИСР, който също не представя единно разбиране за **компетентност**.

Макар да не е постигната широко приета дефиниция, терминът компетентност добива все по-голяма значимост и представителност. В дискурсивното поле компетентност съ-съществуват множество конкуриращи се определения и употреби на термина. За прегледност синтезираме някои от най-популярните дефиниции в таблица:

„Компетентност е сложносъставен термин, кохерентен набор от елементи – умения, знания, опит, контакти, ценности. Също както петте пръста на ръката те се свързват и допълват“ (Кийн, 1992).
„Компетентност е способност да се справяме с всяка една ситуация, дори и непредвидената“ (Кийн,1992).
„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“ (Мирабъл, 1997).
„Компетентност: съвкупност от знания, умения и отношения, която влияе на личностните постижения и роли, която може да бъде измерена чрез общоприети оценителски методи и която може да бъде развита в процеса на образование и обучение“ (Пери ,1996).
„Компетентността е фундаментална характеристика на индивида, каузално свързана с ефективността и нивото на личния и професионалния успех, измерими въз основа на набор от критерии. Компетентността е фундаментална характеристика, защото е силно свързана с донякъде непреходните личностни характеристики, поведенчески модели, навици и привычки, проявяващите се при решаването на проблеми. Компетентността е каузално свързана с успеваемостта, защото предопределя нивото на адекватност и ефективност на индивида в различни ситуации. Компетентностите трябва да бъдат измерими, за да е възможно отличаването на ефективни дейности практики и качествени резултати“ (Спенсър и Спенсър, 1993).
За да се справят с предизвикателствата на съвременния свят, учениците трябва да развият личностни компетентности, които да надхвърлят в много висока степен репродуцирането на акумулирано знание. Ключовите компетентности изискват мобилизация на когнитивни и практически умения, креативни възможности и други психологически ресурси като отношения, мотивация и ценности (DeSeCo, 2005).

Различните дефиниции са основани на различни отнологични и епистемологични позиции и биха могли да предизвикат объркване в образователния процес, в който трябва да протича овладяване на компетентности. Затова е изключително важно да се отговори на въпросите как е възможно да се концептира и моделира компетентност за целите на съвременното образование. Последващото ни изложение е прицелено към осмисляне на различни дефиниции като основание за конструирането на един гъвкав холистичен модел на компетентност в КОО БЕЛ, учебен предмет литература.

Първият въпрос, на който търсим отговор, е „що е компетентност“. В научния дебат този въпрос неизбежно е инициирал два други взаимосвързани въпроса – „коя е най-подходящата дефиниция за компетентност“ и „съществуват ли неправилни

дефиниции“. Убедени сме, че въпроси от такъв порядък най-често водят до обективистични отговори. Обективизмът е един от основните подходи във философското направление епистемология. В парадигмата на обективизма всеки въпрос намира решение в един-единствен, абсолютен, обективен отговор. Такъв отговор представлява „истината за реалността“, съществуваща независимо от човешкото съзнание и контекст. Като отхвърляме догмата на обективизма, осъзнато се отказваме да търсим „истинската“ дефиниция за компетентност. В постмодерния научен дискурс продуктивно е конструирането на алтернативни, креативни отговори на въпросите с оглед на конкретното изследване. Фундамент на настоящата статия е конструктивизмът. „Друг“ основен подход във философското направление епистемология, той 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 конструират концепти, които да бъдат уместни в контекста на своята употреба, т.е. осмисля се тяхната приложимост, функционалност и устойчивост. Този подход изглежда по-ефективен от търсенето на свещения граал на обективизма.

Конструктивисткият подход към концептуализацията на компетентност не е нов, макар рядко да се експлицира чрез съответната терминология. В съгласие с Пери (1996), който разсъждава над въпроса колко специфична или обширна трябва да е дефиницията на компетентност, приемаме, че отговорът зависи от целите на научното изследване, на изследователя и контекста, в който дефинициите се прилагат. В тази посока мисли и Еро (1994), отбелязвайки, че дефинициите на компетентност варират в зависимост от гледната точка на автора, т.е. те са субективни, израз на индивидуалните особености и вярвания, на професионалния опит и статус на автора. Тази субективност обаче е непреднамерена, тъй като всеки конструира своя „истина“ през призмата на своето професионално битие и същност. Подкрепа за нашата позиция намираме и у Мирабъл (1997), според когото успешното моделиране на концепта компетентност зависи от успеха на съвместяването на знанието, опита и гледните точки на експертите, които работят в сферата на развиване и оценяване на компетентностите. Не само отделни учени, но и международни организации предпочитат конструктивисткия подход при концептуализирането на компетентност. Вместо да налага едно-единствено решение, програмата PISA на ОИСР например работи с набор от гъвкави дефиниции, конструирани и деконструирани във времето с оглед на тяхната съвместимост с целите на различни изследователски проекти.

Концептуализациите на Пери, Еро, Мирабъл и ОИСР са стъпка в правилната посока, но те изясняват само фрагменти от семантичното поле компетентност. Нашето изследване се стреми да очертае възможни граници на концепта компетентност като инструмент за образователна политика и практики в литературното образование в средното училище. В резултат на анализа на различни изказвания в дискурсивното поле *компетентност* смятаме за ос-

нователно и предупреждението на Норис (1991), че тъй като „простичкото“ разбиране на значението на думата компетентност вече не е достатъчно, набира сила фиксидеята за прецизна дефиниция, в резултат от което се стига до теоретична мистерия и „простичкото“ става комплицирано.

И така, при конструирането на концепта **компетентност** нашето изследване се изправя пред необходимостта да се съобрази с няколко изисквания. Първо, да надмогне цялата разноречивост на научното говорене за компетентност. Второ, да избегне (д)ефекта на Норис (1991) за прекаленото комплициране на термина компетентност. Трето, да внесе яснота в разбирането за компетентност като инструмент на българската образователна политика. Четвърто, да конструира концепт, който да бъде функционален в литературнообразователния процес в средното училище.

Предлагаме един възможен модел, който да отговаря на тези изисквания. **Гъвкав, холистичен модел на компетентност като интегрирано цяло от четири измерения – когнитивно, функционално, социално и метаизмерение.** Важно е да отбележим, че както всяка компетентност сама по себе си трябва да бъде интегрирано цяло, така интегрирани трябва да бъдат различните компетентности, необходими за изпълнението на определена задача.³⁾

За по-голяма яснота представяме този модел графично като правилен тетраедър. Метаизмерението е неговият фундаментален елемент, от който зависи развитието на останалите измерения в основата на тетраедъра. Останалите три измерения – когнитивно, функционално, социално – са положени на страните на тетраедъра, взаимосвързани и взаимодопълващи се.

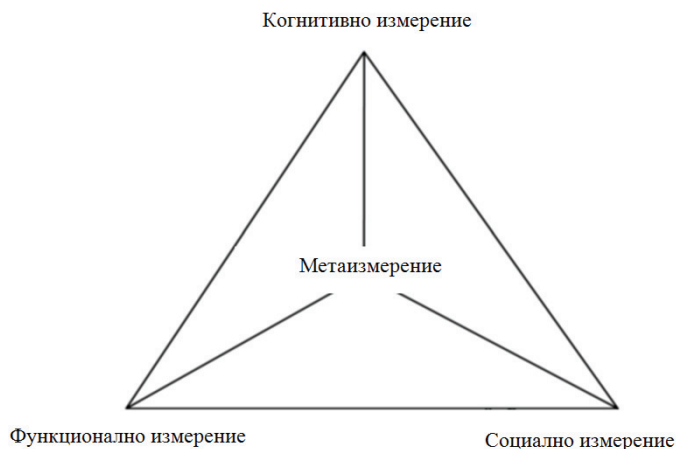


Схема 5

Когнитивното измерение операционализираме като измерение на релевантните за определена компетентност 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).

Знанията в едно дисциплинарно поле са:

– декларативни (зная какво – дефиниции, правила, теории в предметната област);

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

Функционалното измерение операционализираме като измерение на уменията, необходими за активиране на определена компетентност. Нашето изследване приема дефиницията на Минчев (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 конципиране на „ситуацията“ е залог за преноса на уменията, а оттук и за трансверсалните компетентности.

Социалното измерение операционализираме като овладяване и прилагане на успешни поведенчески модели, навици и отношения в учебния процес, необходими за реализирането на личностния потенциал на ученика – субект на този процес. Тук отделяме специално внимание на термина отношения. Отношенията са изключително важен елемент в нашето моделиране на концепта компетентност. Тъкмо те са личностният залог за възможността една компетентност да бъде развита. Без осъзнаване на тяхната значимост е невъзможно и ефективно литературно образование, центрирано към ученика субект.

Четвъртото измерение – **метаизмерението** – е фундаментално. Неговата най-важна функция е да гарантира овладяването на компетентности. Метаизмерението обхваща себепознанието на ученика субект за собствените му силни и слаби страни в образователния процес, за нивото на неговите налични знания и умения за осмисляне и решаване на проблеми в различни учебни ситуации. Метаизмерението включва способност за планиране, инициране, мониториране и самооценяване. На това измерение ученикът става отговорен за собствените си образователни резултати, овладява най-важната компетентност за XXI век – умението да се учи. Тъкмо това измерение на концепта **компетентност** намира методологически основания в теорията на конструктивизма, дава ни основание да настояваме литературнообразователният процес да се организира в конструктивистка учебна среда⁴⁾. Без осъзнаване и операционализиране на метаизмерението другите три измерения биха останали самоцелни, нефункционални.

Тук трябва да отбележим, че оразличаваме четирите измерения аналитично. На практика обаче **истински компетентен може да бъде само ученикът, който в образователния процес овладява, развива и интегрира и прилага осъзнато в различни учебни дейности всяко едно от измеренията.**

В това е същността на **кохерентния гъвкав концепт за компетентност**, който предлагаме. В него присъстват едновременно аналитичното разделяне на измеренията на **компетентност** и прагматичната им взаимоотнообвързаност.

Гъвкавият холистичен модел на компетентност позволява такова разписване на стандартите за учебно съдържание, което да гарантира възможност за овладяване на дисциплинарни, интердисциплинарни и ключови компетентности като образователни резултати. Компетентен е дееспособният човек.

Във финалната част на нашата статия отнасяме конструирания модел за компетентност към ДООИ за УС в КОО БЕЛ, за да анализираме през него дескрипторите на термина „литературни компетентности“. За първото равнище на гимназиалния етап, който е задължителен за всички ученици и завършващ за средното образование, те са следните:

Литературни компетентности	Първо равнище
	Притежава системни знания за строежа и функционирането на художествената творба, умее свободно да навлиза в изучаваните произведения и си служи непротиворечиво със специфична литературоведска терминология.
	Познава основните характеристики на отделните етапи в развитието на европейския културен процес и словесност.
	Познава развитието на европейската литературна история според заложеното в програмата за първо равнище учебно съдържание.
	Познава развитието на българската литература като част от европейския литературен процес и националната обществена и културна история (според програмата за учебно съдържание на първо равнище).

Подчертаните от нас думи в цитирания от ДООИ текст са показателни за начина, по който образователната политика мисли „литературните компетентности“. Удържано е единствено когнитивното измерение, и то само с декларативни знания. Тук дори не правим коментар за подменената йерархия на документите – очаква се ДООИ да се изпълнят „според програмата за учебно съдържание на първо равнище“. Що се отнася до употребата на глаголите „умее“ и „си служи“ в първия дескриптор, те се оказват с нулева степен на функционалност, макар формално да се отнасят към функционалното измерение на компетентност. Тук напълно се съгласяваме с изразното от Дамянова (2012) отношение към „несполучливата, меко казано, метафора „умее свободно да навлиза в изучаваните произведения“.

В тези особености на ДООИ, в това неразбиране на същността на **компетентност** се корени една от причините за литературната некомпетентност на българските ученици, безспорно доказателство за което са ежегодните ре-

зултати от 41-ва задача във формата на зрелостните изпити. Обвързването на **компетентност** най-вече с декларативните знания дава безпрецедентен за българското литературно образование допреди десетина години тласък на тестови задачи със структуриран отговор.

За да постигне целта си, тази статия отправя поглед към различни хоризонти, полемизира и интегрира различни гледни точки. В резултат осмисли **компетентност** като гъвкав, холистичен концепт – **интегрирано цяло от четири измерения (когнитивно, функционално, социално и метаизмерение)**. Създаването на този модел е необходимо условие за изработването на образователни политики за компетентности, а така също за утвърждаването на компетентностен подход в литературното образование в средното училище.

БЕЛЕЖКИ

1. Важно е да отбележим, че останалите ДООИ за УС изобщо не оперират с термина компетентност – и това в 2014 година, и след като Министерството на образованието обявява „2008 г. като година на компетентностите“ (Дума, 2008).
2. И към настоящия момент не са изработени стандарти за оценяване на образователните резултати, което е неизпълнение на важно изискване на проекта „Модернизация на образованието“.
3. Създаването на интерпретативен текст например предполага прилагането на различни компетентности – интерпретативна компетентност, текстоизграждаща компетентност и т.н.
4. Виж Берковска, 2013.

ЛИТЕРАТУРА

- Берковска, Л. (2013). Моделиране на нова учебна среда като условие за развиване на компетентности. – *Български език и литература*, 2013/4.
- Бодрияр (1981). Baudrillard, J. *Simulacra and Simulation*. The University of Michigan Press.
- Васева, М. (1999). *За стандартите в обучението по български език*. София.
- Дамянова, А. (2012). *Херманевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София.
- DeSeCo (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. 2005.
- Еро (1994). Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press..
- Кийн (1992). Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, and J. Elen (Eds.), *Instructional design: Implementation issues* (pp. 111 – 122). Brussels, Belgium: IBM Education Center.

- Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. София.
- Мирабъл (1997). Mirabile, R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, pp. 73 – 77. 1997, August.
- Норис (1991). Norris, N. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), pp. 1 – 11. 1991.
- Пари (1996). Parry, S. B. *The quest for competences: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study*. *Training*, 33, pp.48 – 56.
- Петров, А. (2005). Комуникативната компетентност – фактор за професионалната реализация на учителя по български език. – *Български език и литература*, 2005/2.
- Спенсър и Спенсър (1993): Spencer, L. M., & Spencer, S. M. *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley.
- Фуко, М. (1996). *Археология на знанието*. София.
- Хаймс (1979): Hymes, D. H. On Communicative Competence. – *The Communicative Approach to Language Teaching*. Edt. C. J. Brumfit and K. Johnson, Oxford Univ. Press. 1979.
- Христова, В. (2008). Матури ще има. Министър Вълчев призова да спрат ходатайствата за директори на училища. <http://old.duma.bg/2008/0108/120108/bulgaria/bul-1.html>. В-к „Дума“/2.01.2008.

COMPETENCE AS A FLEXIBLE, HOLISTIC CONSTRUCT. A MODEL OF COMPETENCE FOR THE PROCESS OF LITERARY EDUCATION

Abstract. This article aims to explore the way the Bulgarian National Standards for Language and Literary Education Document conceptualises the term competence; compare the Bulgarian experience with international discourse about competences; and construct one possible flexible, holistic concept of competence as a prerequisite for developing a competence-based approach in literary education. The proposed model is an integrated unity of four dimensions – cognitive, functional, social, and meta-dimension.

✉ **Dr. Lyudmila Berkovska Assist. Prof.**
Faculty of Slavic studies
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: lberkovska@gmail.com