

ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИ В УСЛОВИЯТА НА ДИГИТАЛНА ТРАНСФОРМАЦИЯ И ИНОВАЦИИ: АНАЛИЗ НА ЕВРОПЕЙСКИ ПРИОРИТЕТИ И ТЯХНОТО ОТРАЖЕНИЕ В НАЦИОНАЛЕН КОНТЕКСТ

**Доц. д-р Бистра Мизова,
проф. д-р Румяна Пейчева-Форсайт,
доц. д-р Илиана Петкова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Изследването проследява съответствието между европейски и национални политики за дигитализация, иновации и трансформативни компетентности в подготовката на учители чрез наративен обзор и тематичен документален анализ на нормативни документи и емпирични изследвания. Търси се отговор на три изследователски въпроса: 1) как европейските документи концептуализират приоритетите; 2) как те се отразяват в българските стратегии, и 3) как емпиричните изследвания ги улавят в практиката. Резултатите показват несъответствия между европейските приоритети и тяхната концептуализация и операционализация на национално равнище. Експлораторният анализ на емпирични изследвания потвърждава и разширява констатираната несъгласуваност. Като основни проблеми в подготовката на учители, включително по български език и литература, се очертават материално-технологични пречки пред формирането на дигитални умения, прекомерно теоретизирана подготовка с недостатъчна практическа ориентация, липса на рефлексивни практики и устойчивост на традиционалистски методически похвати.

Ключови думи: подготовка на учители; педагогическо образование на учители по БЕЛ; дигитализация; иновации; трансформативни компетентности

1. Въведение и постановка на изследването

Професионалната роля на учителите е ключов фактор за функционирането на високо качествена образователна система, която подкрепя реализацията на потенциалите на учениците от различни социални и културни среди. В съвременната епоха, характеризираща се с комплексност, динамични трансформации

и неопределеност, важността на учителската професия нараства още по-силно¹. Ускорената глобализация и интензивното навлизане на нови технологии изискват постоянна адаптация на образователните системи, а централната роля на учителите се усилва от факта, че формирането на бъдещите поколения е в тясна връзка с начините, по които се концептуализират компетентностите за упражняване на тази професия и качеството на подготовката за нея. Учителите трябва да бъдат подготвени да развиват холистични компетентности у учениците – дигитална грамотност, грамотност за оперирането с данни, креативност, гъвкава адаптивност и способност за поемане на отговорност, като подпомагат развитието на самостоятелност, инициативност и конструиране на личен смисъл в контекст на сигурност и благополучие².

Трансформиращото учене на учениците не може да бъде реализирано без съответни промени в практиките на преподаване и в учителската подготовка¹. Първоначалната подготовка на учителите (Initial Teacher Education) трябва да ги подготви да осмислят, адресират и моделират трансформативни компетентности чрез подход, базиран на съгласуваност и гъвкавост, за да посрещнат промените, свързани с иновациите и дигитализацията. Базовото обучение на учителите е решаваща първа стъпка в професионалния път и трябва да се разглежда като част от единен континуум, включващ въвеждане в професията (induction) и продължаващо професионално развитие^{3, 4}. То следва да положи основите за адаптиране към променящи се обстоятелства и развитие на критични компетентности и адаптивни умения, включително за овладяване на нововъзникващи технологии като изкуствен интелект (AI грамотност), за ефективно управление на неопределеността и динамичната промяна¹.

Дигиталният образователен план за действие на Европейската комисия (2021 – 2027) поставя цифровата трансформация като стратегически приоритет, изискващ от учителите нови дигитални педагогически компетентности и интегриране на иновативни практики като смесено, адаптивно и персонализирано обучение⁵. Паралелно с това, концепцията за учителя като агент на промяната (teacher agency) се утвърждава като централна за способността на педагозите да бъдат активни участници в образователните трансформации, като подготовката им трябва да развива самонасочено и колаборативно учене и вземане на решения, базирани на доказателства¹.

Подготовката на учители обаче е изправена пред сериозни предизвикателства. Близко 40% от учителите в ЕС са над 50 години, което създава риск от масово напускане, а една трета от младите учители работят на временни договори⁴. Базовата подготовка е претоварена с атрибутирани очаквания да покрие всички възможни компетентности, като липсва баланс между теория и практика в реални класни стаи³. Значителен дял учители никога не са имали опит със съвместно професионално учене, а осигуряването на въвеждаща подкрепа и наставничество е неравномерно и фрагментарно в различните държави на

ЕС⁴. Структурни ограничения пораждаат различия в достъпа до дигитални инструменти, особено в икономически неблагоприятни райони, а когнитивното и емоционално претоварване, етичните дилеми и опасенията, свързани с интегрирането на AI, влияят върху професионалните преценки на учителите¹.

В контекста на представеното дотук възниква въпросът как дигитализацията и иновациите, като два взаимосвързани приоритета в подготовката на учители, са отразени в европейските стратегически документи, как са представени в българските национални политики и какво показват емпиричните изследвания за реализацията им и предизвикателствата пред подготовката на учителите. Основна предпоставка на настоящия анализ е разбирането, че успешната интеграция на тези приоритети предполага учителят да бъде активен агент на промяната, а не пасивен реципиент на политики.

Настоящата статия си поставя за цел да анализира тези въпроси на три нива, като търси отговори на следните изследователски въпроси:

– **ИБ1:** Какви приоритети в компетентностите и подготовката на учители открояват европейските стратегически документи в контекста на дигитализацията и иновациите и как се концептуализират тези приоритети?

– **ИБ2:** Как българските стратегически документи отразяват европейските приоритети и съществуват ли съответствия или разминавания между двете нива на политическо артикулиране?

– **ИБ3:** Улавят ли български емпирични изследвания (публикувани между 2024 и 2025 г.) тези приоритети и какви импликации представят за подготовката на учители по отделните предмети, включително по български език и литература?

2. Методология

2.1. Дизайн на изследването

Настоящото изследване представлява систематичен наративен обзор в съчетание с тематичен документален анализ, реализиран на три равнища: европейски стратегически документи, български национални политически документи и емпирични изследвания. Наративният обзор е подходящ за синтез на сложни политически текстове и емпирични резултати, като позволява проследяване на трансформацията на концептуални рамки от европейско до национално ниво (Greenhalgh et al. 2018). Тематичният документален анализ следва установени процедури за категоризация на текстове (Bowen, 2009; Braun & Clarke 2006), като идентифицира теми и модели, свързани с дигитализацията и иновациите в учителската подготовка.

2.2. Подбор на документи и критерии за включване

Подборът на източници следва целенасочена стратегия, основаваща се на три критерия: времева релевантност, институционална авторитетност и тематичен фокус. На европейско ниво са включени стратегически документи на

Европейската комисия, OECD и Eurydice (2018 – 2025), които представят дигитализация и/или иновации в учителската подготовка. На национално ниво са анализирани стратегически и нормативни документи на Министерството на образованието и науката (2019 – 2025). На емпирично ниво са включени български изследвания, публикувани през 2024 – 2025 г. в рецензирани списания и сборници, с фокус върху дигитални компетентности, иновации и професионално развитие на учители. Подборът отразява в сравнителен план политическата рамка на двете нива и актуалните емпирични резултати за реализацията на стратегическите приоритети в практиката.

2.3. Процедура за събиране на данни

Търсенето е проведено в периода август – септември 2025 в множество бази данни: EUR-Lex, OECD iLibrary, European Education Area и Eurydice за европейски документи; портала на МОН и правноинформационната система „Апис“ за български документи; CEEOL, ERIC, „Аз-буки“ и Google Scholar за емпирични изследвания. Използвани са ключови думи като *teacher training*, *teacher competences*, *digital competence*, *innovation in education*, „подготовка на учители“, „компетентности на учителите“, „дигитални компетентности“, „иновации в образованието“.

2.4. Документен корпус на изследването

Анализирани са общо 31 документа: 8 европейски стратегически документа, 5 български национални документа и 18 емпирични изследвания от периода 2024 – 2025 г. Пълен списък е представен в бележките и библиографията на настоящата публикация.

2.5. Аналитична процедура

Изследователската процедура следва принципите на тематичния анализ (Braun & Clarke, 2006) в следните етапи: кодиране на релевантни пасажки, генериране на тематични категории за двете измерения, сравнение между трите нива и интерпретация на съответствията и разминаванията.

2.6. Ограничения на изследването

Изследването има няколко ограничения. Първо, подборът на документи е целенасочен, а не изчерпателен. Второ, анализирани емпирични изследвания обхващат само периода 2024 – 2025 г., поради което не могат да се проследят дългосрочни тенденции. Трето, изследването се базира на качествен анализ, чиито изводи не са триангулирани чрез количествени данни.

3. Резултати

3.1. Европейско равнище: стратегически приоритети

Анализът на 8 европейски стратегически документа разкрива ключовата роля на два взаимосвързани приоритета в подготовката на учителите – дигитализация и иновации, които предполагат активна роля на учителя като агент на промяната.

Дигитализацията като стратегически приоритет

Дигиталната трансформация на образованието се представя като централен приоритет, като европейските документи подчертават необходимостта учителите да развият дигитални компетентности, които надхвърлят техническото овладяване на инструменти. Европейската рамка DigCompEdu дефинира 22 компетентности в шест области, фокусирани върху педагогически осмислено подобряване и иновация чрез дигитални технологии⁶. Планът за действие за дигитално образование (2021 – 2027) изисква първоначалната подготовка на учители (ИТЕ) да интегрира формиране на дигитална грамотност и преподаване на дигитални умения във всички предмети, включително подготовка за етично използване на изкуствен интелект⁵. OECD Teaching Compass също подчертава необходимостта учителите да развият ИИ грамотност, включваща разбиране на възможностите и рисковете и технологични педагогически умения (ТРАСК) за отговорна и смислена интеграция на технологията¹. Дигитализацията се разглежда като средство за персонализирано, адаптивно и смесено обучение, което изисква постоянно професионално и съвместно учене за колаборативно конструиране на знания за дигиталната педагогика, особено в ерата на генеративния AI¹.

Критично предизвикателство е когнитивното претоварване на учителите и етичните въпроси при интегрирането на нови технологии без ясни насоки за тях като професионалисти, включително и по отношение на дилеми, свързани с дигиталното разделение и поверителността на данните¹.

Иновациите в педагогическата практика

Иновациите в образованието се концептуализират като способността на учителите да експериментират с нови методи, да персонализират ученето и да адаптират практиката си към променящите се нужди на учениците. Стратегическите документи подчертават необходимостта базовата подготовка на учителите да подкрепя развитието на креативност, критично мислене и решаване на проблеми³. Иновациите изискват развитие на „трансформативни компетентности“, като способност за създаване на добавена стойност, справяне с противоречия и поемане на отговорност³. Тези компетентности са пряко свързани и с дигитализацията, тъй като дигиталната грамотност и грамотността за работа с данни са основа, върху която се надграждат иновативните практики³. В този контекст европейските документи подчертават и важността на иновативни форми на професионално развитие, включително микрокредити, които представяват по-гъвкави алтернативи за навременно запълване на пропуски в уменията^{7,8}.

Учителят като агент на промяната

Ключов момент, който обединява приоритетите за дигитализация и иновации, е концепцията за учителския трансформативен потенциал (teacher agency). OECD Teaching Compass атрибутира на учителите ролята на „овластени аген-

ти на промяната“ (empowered agents of change), което предполага развиване на автономия, увереност и способности за инициране и поддържане на смислени и педагогически релевантни иновации¹. Базовата педагогическа подготовка трябва да насърчава развитието на този трансформационен потенциал и саморегулираното учене, като подкрепя нагласата за растеж (growth mindset) и професионалните рефлексивни практики³. Документите подчертават, че тези компетентности на учителите са в неразривна връзка с трансформиращото учене на учениците и че тази синергична взаимосвързаност изисква промени в практиките на преподаване¹. Нужно е, учителите да моделират нагласи, свързани с любопитство и активно експериментиране, адаптивност и справяне с неопределеността, като използват цикъла предвиждане – действие – рефлексия (Anticipation – Action – Reflection), който е в основата на итеративното учене и висока професионална функционалност¹.

3.2. Национално равнище: български стратегически приоритети и действия

Анализът на 5 български стратегически документа разкрива, че дигитализацията и иновациите са декларирани като приоритети, но с различна степен на концептуализация спрямо европейските документи.

Дигитализацията като приоритет

Стратегическата рамка (2021 – 2030) разглежда дигитализацията като „ключов елемент на модерното училище“, признавайки, че „дигитализацията и новите технологии, в частност изкуственият интелект, променят света и структурата на професиите“ и изискват „повишаване нивото на цифровите компетентности“⁹. Конкретните мерки включват „развитие на дигиталните компетентности на педагогическите специалисти за прилагане на новите технологии, за облачни ИКТ услуги, за иновативни дигитални методи за преподаване“⁹. Стратегията за висше образование изисква „ускорено модернизиране и дигитализиране на образователните подходи, методи и практики“¹⁰ с включване „във всички учебни планове на дисциплини и на практическо обучение по нови дигитални технологии като изкуствен интелект (AI), добавена реалност (AR), виртуална реалност (VR)“¹⁰. Наредба № 15 (2019) създава нормативна рамка за квалификация „учител“ чрез интегриране в базовата подготовка на учебни модули в областта на ИКТ, дигитална компетентност и креативност, като Националният план (2014 – 2020) конкретизира „повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти в областта на информационните и комуникационните технологии“¹¹. НП „Квалификация“ (2024) операционализира тези приоритети чрез обучения за използване на нови технологии и изкуствен интелект, реализирани като курсове и работилници (Модул 1)¹². Оценка на постигнатото в областта в резултат на реформи след след 2018 г. включва актуализиране на държавните изисквания за квалификация „учител“, въвеждане на дисциплини като „Информационни и комуникационни технологии в обучението“ и значителни

инвестиции за изграждане на защитени безжични мрежи във всички държавни и общински училища (2018 – 2020)⁹.

Иновациите в педагогическата практика

Резултатите от анализа на стратегическите документи акцентира върху необходимостта учителите да бъдат „креативни, иновативни и вдъхновяващи“, като институционална подкрепа в тази насока се осигурява чрез статута на иновативните училища, получен от 504 училища през 2020/2021 г.⁹ Стратегията за висше образование (2021 – 2030) акцентира върху „осъвременяване на учебните планове и програми на висшите училища с цел въвеждането на компетентностния подход“ и формиране на „интердисциплинарни професионални компетентности“¹⁰, като предвижда увеличаване на процентния дял на практическото обучение до 20 – 25%¹⁰. Като ключова констатация за стратегическите приоритети и дейности в периода 2018 – 2024 относно подготовката на учителите за училищното образование е артикулирана нуждата от „системни усилия за осъществяване на преход от преподаване на знания към усвояване на ключови компетентности“, което изисква промяна в ролята на учителя „от източник на информация в партньор и ментор“⁹. НП „Квалификация“ (2024) предвижда развитие на методически нововъведения чрез структурирани квалификационни курсове и „майсторски класове“, както и надграждаща подготовка за нови предметни компетентности чрез Модул 2¹². НСПК констатира, че „академичната подготовка на учителите е прекалено теоретизирана и не отговаря в достатъчна степен на изискванията на реалната училищна среда“¹³.

Учителят като източник/агент на промяна

Терминът (teacher agency) не се използва експлицитно в националните стратегически документи, но Стратегическата рамка насочва към осмисляне ролята на учителя като „компетентен, подкрепящ, диалогичен, отворен за иновации, с нагласа за постоянно учене“⁹, а НП „Квалификация“ акцентира върху необходимостта от „колегиален диалог, споделено учене“ и „автономност в педагогическите решения“ като възможни форми на колаборативно професионално учене и споделена рефлексия¹².

Съответствия и разминавания с европейските стратегически приоритети

В рамките на двете нива на анализ дигитализацията и иновациите се припознават като централни приоритети, т.е. налице е конвергенция. Откроява се общ акцент върху компетентностния подход и промяната в ролята на учителя.

Анализът установява и определени разминавания. В българските документи липсват експлицитни насоки към концепцията за „учителя като агент на промяната“ и не се идентифицират понятия като трансформативни компетентности или техни терминологични варианти. Макар ИИ да се споменава като нововъзникваща технология, налице е фрагментирано акцентирание на програми за развитие на AI компетентности на учителите. Микрокредитите, като гъвкави

квалификационни алтернативи, не се споменават и осмислят експлицитно. По отношение на дигитализацията фокусът е ориентиран повече към инфраструктура (свързаност, облачни технологии, статут на училища), отколкото към педагогически практики, рефлексия и съвместно учене, приоритизирани в европейските документи. Не се идентифицира ясен акцент върху рефлексивната практика като компонент от професионалната учителска подготовка и последваща квалификация. Трите измерения се третират изолирано, без концептуална рамка за тяхната взаимовръзка.

В обобщение, се очертава концептуално и операционно разминаване между двете нива на стратегическо приоритизиране, особено по отношение на трансформативните компетентности и връзката дигитализация – иновация, предполагаща по-задълбочено и интегративно разбиране.

3.3. Емпирично равнище: експлораторен преглед на предизвикателствата в подготовката на учители в контекста на приоритетните измерения

Анализът на 18 емпирични изследвания (2019 – 2025) има експлораторен характер и няма претенции за систематичен обзор. Целта е да се открият съществуващите позитивни практики и предизвикателства в подготовката на учители по отношение на изведените стратегически приоритети.

Дигитализация: силни страни и бариери

Емпиричните проучвания регистрират като позитивни моменти: нарастваща употреба на дигитални инструменти за оценяване (Maneva 2025), положително отношение на преподавателите към развитие на дигитални компетентности (Aleksieva & Bakracheva 2024; Dimova et al. 2025) и ролево моделиране чрез автентичен опит (Aleksieva & Bakracheva 2024). Като предизвикателства се очертават: ограничена креативност и разнообразие в приложението на технологиите (Maneva 2025), ниска самооценка на преподавателите в области като персонализация и диференциация, където технологиите имат трансформативен потенциал (Aleksieva & Bakracheva 2024), рядко прилагане на ИКТ базирано оценяване (Vasileva & Misheva 2025), зависимост на дигиталната компетентност от социодемографски фактори (Vasileva & Misheva 2025) и системни бариери като „дефицити в материално-ресурсната среда“ (Hristova & Petrov 2024; Dimova et al. 2025; Vasileva 2025), които възпрепятстват конструирането на автентични сценарии за реално приложение в класната стая от бъдещите учители.

Иновации: декларативност и фрагментарност

Изследванията установяват, че висок процент учители декларират прилагане на иновативни методи, като екипна работа и интегриране на дигитални инструменти (Boyadzhieva & Velikova 2021), а студенти по специалности за подготовка на учители прилагат методи като обръната класна стая и ролеви игри (Dimitrova 2024). Като предизвикателства се очертават: липса на време, неподходяща материална база и „недостатъчна подготовка на практиче-

ско равнище“ (Boyadzhieva & Velikova 2021); университетската подготовка се оценява като „предимно теоретична“ (Kaloyanova 2023; Gergova 2022); налице е редуccionистко разбиране – 57% от новоназначените учители напълно асоциират иновациите предимно с интегриране на ИКТ (Kaloyanova 2023); противоречива педагогическа терминология по отношение на иновациите (Gergova 2022) и разминаване между декларираните иновации и реални практики (Мишкова- Mishkova-Yotova & Borisova 2024).

Проактивност и роли на учителя като агент на промяна: имплицитни проекции и идентифицирани бариери

Учителите оценяват коучинг подхода като ефективен инструмент за развитие на социално-емоционални умения, рефлексия и саморегулация (Uzunova 2024). Университетските преподаватели демонстрират стремеж към ролево моделиране и фасилитаторски функции, като активно създават и прилагат дигитално съдържание и предоставят автентичен опит на студентите (Aleksieva & Bakracheva 2024). Въпреки тези подкрепящи концепцията за „трансформираща роля на учителя“ нагласи се установяват и определени бариери пред формирането на компетентности, свързани с тази роля. Така например учителите изпитват трудност при преминаване от традиционната роля на „експерт“ към ролята на „фасилитатор“, съчетана с недостатъчна подготвеност за активно слушане и задаване на развиващи въпроси, което изисква целенасочена и продължителна подготовка (Uzunova 2024). Структурни бариери, като „невъзможност за включване в занятия“ поради технологични ограничения и бавен интернет, възпрепятстват изграждането на автентична учебна среда (Dimitrova 2024). Критичен момент е, че практиките на сътрудничество и рефлексия, които са ключови за развитието и на трансформативна компетентност, са слабо представени в обучението на бъдещи учители в контекста им на разглеждане във връзка с формиране на техните дигитални педагогически умения (Aleksieva & Bakracheva 2024).

Импликации за подготовката на учители по български език и литература

Изследванията, фокусирани върху подготовката на учители по БЕЛ (Hristova 2025; Hristova & Petrov 2024; Damyanova 2024; Krumova-Hristemova 2024; Georgieva-Teneva 2024; Hristova 2024; Vasileva 2024) разкриват специфични предизвикателства, свързани с дигитализацията, иновациите и трансформацията на методическите подходи.

Позитивните тенденции са свързани най-вече с това, че преподавателите в педагогическите програми по БЕЛ демонстрират осъзната нагласа към критическо осмисляне на дигиталните технологии, като се стремят да формират у бъдещите учители не само инструментални умения, но и критична дигитална грамотност (Hristova & Petrov 2024). В обучението се обсъждат етични въпроси и се насърчава обмислена интеграция на дигитални инструменти (Hristova & Petrov 2024).

Не липсват и предизвикателства в подготовката на бъдещи учители по БЕЛ.

Често пъти дефицитът в материално-техническата база възпрепятства „проиграването“ на автентични дигитални педагогически сценарии, свеждайки подготовката до теоретично равнище (Hristova & Petrov 2024; Hristova 2025). Анализите на читателски практики разкриват резистентност към модернизация – отричане на съвременни литературни текстове поради дългогодишно обучение върху класически наративи и неподготвеност за експериментални, нелинейни повествования (Damyanova 2024). Традиционните методически модели (следване на хронология, преразказ на епизоди, опростена нравствена характеристика на герои) се оказват неадекватни за съвременни текстове, но продължават да доминират (Damyanova 2024; Georgieva-Teneva 2024). Вместо развитие на литературни компетентности чрез интертекстуалност и критическо мислене преобладава механично „вписване“ на морални послания в анализите на литературни образи (Georgieva-Teneva 2024). Освен това иновативни подходи като образователната драма срещат съпротива (Krumova-Hristemova 2024), а „правата на читателя“ се ограничават от авторитарни и традиционалистски подходи (Hristova 2024). Обучението на учителите по БЕЛ трябва да се базира методически върху прилагане на проблемно ориентирано обучение (ПОО), което развива умения от по-висок порядък, вместо фокусиране само върху фактологично знание, включително усвояване на умения за създаване на неалгоритмични, слабо структурирани проблемни задачи, стимулиращи критическо мислене и приложение на езикови компетентности в автентични контексти (Vasileva 2024).

В този смисъл подготовката на учители по БЕЛ (а и не само) е изправена пред комплексно предизвикателство – необходимостта едновременно да интегрира дигитални компетентности, да модернизира методически подходи и да трансформира ролята на учителя от „експерт по морал“ към „фасилитатор на критическо мислене и читателска автономия“. Инфраструктурните пречки, съчетани с устойчиви стереотипи в методиката, възпрепятстват тази трансформация и създават противоречие между декларативните цели на компетентностния подход и реалната практика.

4. Заключителна дискусия

Анализът на три нива, свързани с европейски стратегически приоритети, национални политики и емпирична реалност, разкрива сериозно разминаване между декларираните цели и реализацията в подготовката на учители. Макар българските стратегически документи да показват съгласуваност с европейските приоритети по отношение на дигитализацията и иновациите, се установява концептуален дефицит по отношение на приоритета, свързан с формирането на трансформативни компетентности и разбирането за учителя като агент на промяната (teacher agency). Липсата на експлицитно артикулиране на тази концепция, фрагментираното обхващане на AI компетентностите, отсъствието на

гъвкави квалификационни алтернативи (микрокредити) и фокусът върху дигитална инфраструктура вместо върху педагогически практики и рефлексия сочат към повърхностно интегриране на общите европейските цели в националната рамка. Допълнително, трите измерения се разглеждат изолирано, без визия за тяхната синергия, което възпрепятства холистичното развитие на учителската професия в дигиталната епоха.

Емпиричните изследвания потвърждават и задълбочават тази несъгласуваност. Материално-технологичните дефицити, прекомерно теоретизираната подготовка без достатъчна практическа ориентация, липсата на рефлексивни практики и устойчивост на ригидни методически похвати насочват към структурни проблеми, които не могат да бъдат преодоляни само чрез нормативни промени. Необходими са целенасочени политики за: 1) концептуална яснота и свързаност между трите компетентностни аспекта в базовата подготовка и продължаващата квалификация; 2) преход от инфраструктурен към педагогически фокус в дигитализацията, включително развитие на AI компетентности, етична AI грамотност и грижа за благополучието на учители и ученици; 3) въвеждане на гъвкави квалификационни форми (микрокредити) за навременно компенсиране на пропуски в уменията; 4) механизми за рефлексивна практика и професионални учещи се общности; 5) материална и методическа подкрепа за предметни области с най-силна резистентност към промяна.

БЕЛЕЖКИ

1. OECD (2025). *OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum change (OECD Education Working Papers No. 123)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>
2. OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – Concept note series*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
3. EUROPEAN COMMISSION/ET2020 WORKING GROUP ON SCHOOLS POLICY (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: A guide on policies to improve initial teacher education*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/905632e7-e72d-11e5-8a50-01aa75ed71a1>
4. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being (Eurydice Report)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
5. EUROPEAN COMMISSION. (2021). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
6. EUROPEAN COMMISSION (2024). *European Digital Education Content*

- Framework*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/digital-education-content>
7. OECD (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities (OECD Education Policy Perspectives No. 66)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en>
 8. WIDGER, L., H. MURPHY, N. WYLIE, V. BRETT (2023). *Micro-credential descriptors for the EBSN Professional Development Series Project*. European Basic Skills Network. <https://basicskills.eu/outputs/>
 9. МИНИСТЕРСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА (2021). *Стратегическа рамка (2021 – 2030)*. <https://sf.mon.bg/?go=page&pageId=368>
 10. НАРОДНО СЪБРАНИЕ. (2021). *Стратегия за развитие на висшето образование (2021 – 2030)*. <https://www.strategy.bg/strategicdocuments/View.aspx?Id=1492>
 11. МИНИСТЕРСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА (2014В). *Национален план за изпълнение на дейностите по НСПК (2014–2020)*. <https://nio.government.bg/документи/стратегически/>
 12. МИНИСТЕРСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА (2024). *Национална програма „Квалификация“ (2024)*. <https://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=36330>
 13. МИНИСТЕРСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА (2014В). *Национален план за изпълнение на дейностите по НСПК (2014–2020)*. <https://nio.government.bg/документи/стратегически/>

Благодарности и финансиране

Тази публикация е финансирана по Националната научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

ЛИТЕРАТУРА

- БОЯДЖИЕВА, Н., М. ВЕЛИКОВА, 2021. Приложение на иновативни методи в училищното образование (резултати от емпирично изследване на учители). *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, Книга Педагогически науки*, Т. 114, с. 107 – 129.
- ВАСИЛЕВА, Д., 2024. Обучението по български език в контекста на проблемно ориентираното обучение. В: О. ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА (съст. и науч. ред.). *Езиковото и литературното образование – постижения и напрежения: 30 години департамент „Нова българистика“ в Нов български университет*. София: Нов български уни-

- верситет, с. 206 – 221.
- ВАСИЛЕВА, М., 2025. Формиране на дигитални компетентности в обучението на учители по география – основни положения, възможности, ограничения. *Педагогика*, Т. 97, № 1s, с. 120 – 140. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2025-1s.07>.
- ВАСИЛЕВА, М., К. МИШЕВА, 2025. Социодемографски фактори за формиране на дигиталните компетентности на учителя по обществени науки. *Педагогика*, Т. 97, № 1s, с. 93 – 119. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2025-1s.06>.
- ГЕРГОВА, Х., 2022. Трудности и перспективи в процеса на формиране на съвременна педагогическа компетентност у бъдещите детски/начални учители (анализ на анкета с директори на образователни институции). *Педагогически форум*. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1118954>.
- ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА, О., 2024. Естетическата категория комично и литературното образование. В: О. ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА (съст. и науч. ред.). *Езиковото и литературното образование – постижения и напрежения: 30 години департамент „Нова българистика“ в Нов български университет*. София: Нов български университет, с. 238 – 257.
- ДАМЯНОВА, А., 2024. Миналото, паметта и междутекстовостта в Радичковия „Ноев ковчег“. В: О. ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА (съст. и науч. ред.). *Езиковото и литературното образование – постижения и напрежения: 30 години департамент „Нова българистика“ в Нов български университет*. София: Нов български университет, с. 50– 65.
- ДИМИТРОВА, З., 2024. Практически измерения и предизвикателства в професионалната подготовка на студентите по педагогика. *Педагогически форум*. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1333293>.
- КАЛОЯНОВА, Н., 2023. Влияние на университетската подготовка върху уменията и нагласите на новоназначени учители за въвеждане на училищни иновации. Стратегии на образователната и научната политика-*Strategies for Policy in Science and Education*, Т. 31, № 4s.
- КРУМОВА-ХРИСТЕМОВА, Н., 2024. Катарзис чрез образователна драма. В: О. ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА (съст. и науч. ред.). *Езиковото и литературното образование – постижения и напрежения: 30 години департамент „Нова българистика“ в Нов български университет*. София: Нов български университет, с. 144 – 159.
- МАНЕВА, М., 2025. Оценяването в обучението по математика: Между

- време, технологии и педагогически избори. *Педагогически форум*, № 2, с. 85 – 96. <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=1348799>.
- МИШКОВА-ЙОТОВА, И., З. БОРИСОВА, 2024. Иновации в образованието: Изследване на ефективността на „СмарТест“ за подпомагане на образователния процес в училище. В: *Мултидисциплинарни иновации за социални промени: Образователни трансформации и предприемачество*. Бургас: Бургаски свободен университет, с. 438 – 447.
- УЗУНОВА, В., 2024. Обучението на учители в коучинг подход – ползи и предизвикателства. *Педагогически форум*. <https://www.dipkusz-forum.net/article/455/obuchenieto-na-uchiteli-v-kouching-podhod-polzi-i-predizvikatelstva>.
- ХРИСТОВА, Н., 2024. „Правата на читателя“ в образованието по литература в средното училище – дискредитиране и реабилитиране. В: О. ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА (съст. и науч. ред.). *Езиковото и литературното образование – постижения и напрежения: 30 години департамент „Нова българистика“ в Нов български университет*. София: Нов български университет, с. 160 – 171.
- ХРИСТОВА, Н., 2025. За един рефлексивнокритически подход спрямо дигиталните технологии в обучението на бъдещите учители по български език и литература в епохата на конвергентни технологии. *Български език и литература*, Т. 67, № 2.
- ХРИСТОВА, Н., Д. ПЕТРОВ, 2024. Критическата рефлексия спрямо дигиталните технологии в обучението на бъдещи учители по български език и литература в ерата на дисруптивни дигитални технологии. *Педагогика*, Т. 96, № 7s, с. 75 – 92.
- ALEKSIEVA, L., M. BAKRACHEVA, 2024. Pre-service primary teachers' digital competences: How do university teachers foster them? In: *EDULEARN24 Proceedings*. IATED, pp. 2266 – 2277. DOI: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.0636>.
- BOWEN, G. A., 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 27 – 40. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- BRAUN, V., V. CLARKE, 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no. 2, pp. 77 – 101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- DIMOVA, I., P. TSVETKOV, M. PAVLOV, D. PETROV, 2025 (in press). Developing the digital competence of future foreign language teachers at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. In: *International Conference AMEE – Applications of Mathematics in Engineering and Economics* (50th ed.). <https://authors.uni-sofia.bg/AuthorPublications>.

aspx?id=700da305-961d-4a86-a351-045a0e1f41ed.

GREENHALGH, T., S. THORNE, K. MALTERUD, 2018. Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, vol. 48, no. 6, e12931, pp. 1 – 6. DOI: <https://doi.org/10.1111/eci.12931>.

Acknowledgements and Funding

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education.

REFERENCES

- ALEKSIEVA, L., M. BAKRACHEVA, 2024. Pre-service primary teachers' digital competences: How do university teachers foster them? In: *EDULEARN24 Proceedings*. IATED, pp. 2266 – 2277. DOI: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.0636>.
- BOYADZHIEVA, N., M. VELIKOVA, 2021. Prilozhenie na inovativni metodi v uchilishtното образование (rezultati ot empirichno izsledvane na uchiteli). *Godishnik na Sofiyskiya universitet „Sv. Kliment Ohridski“, FNOI, Kniga Pedagogicheski nauki*, vol. 114, pp. 107 – 129.
- BOWEN, G. A., 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 27 – 40. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- BRAUN, V., V. CLARKE, 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no. 2, pp. 77 – 101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- DAMYANOVA, A., 2024. Minaloto, pametta i mezhdutekstovostta v Radichkovia „Noev kovcheg“. V: O. GEORGIEVA-TENEVA (sast. i nauch. red.). *Ezikovoto i literaturnoto obrazovanie – postizheniya i naprezheniya: 30 godini departament „Nova balgaristika“ v Nov balgarski universitet*. Sofia: Nov balgarski universitet, pp. 50 – 65.
- DIMITROVA, Z., 2024. Prakticheski izmereniya i predizvikatelstva v profesionalnata podgotovka na studentite po pedagogika. *Pedagogicheski forum*. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1333293>.
- DIMOVA, I., P. TSVETKOV, M. PAVLOV, D. PETROV, 2025 (in press). Developing the digital competence of future foreign language teachers at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. In: *International Conference AMEE – Applications of Mathematics in Engineering and Economics* (50th ed.). <https://authors.uni-sofia.bg/AuthorPublications>.

- aspx?id=700da305-961d-4a86-a351-045a0e1f41ed.
- GEORGIEVA-TENEVA, O., 2024. Esteticheskata kategoriya komichno i literaturnoto obrazovanie. V: O. GEORGIEVA-TENEVA (sast. i nauch. red.). *Ezikovoto i literaturnoto obrazovanie – postizheniya i naprezheniya: 30 godini departament „Nova balgaristika“ v Nov balgarski universitet*. Sofia: Nov balgarski universitet, pp. 238 – 257.
- GERGOVA, Kh., 2022. Trudnosti i perspektivi v protsesa na formirane na savremenna pedagogicheska kompetentnost u badeshtite detski/nachalni uchiteli (analiz na anketa s direktori na obrazovatelni institutsii). *Pedagogicheski forum*. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1118954>.
- GREENHALGH, T., S. THORNE, K. MALTERUD, 2018. Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, vol. 48, no. 6, e12931, pp. 1 – 6. DOI: <https://doi.org/10.1111/eci.12931>.
- HRISTOVA, N., 2024. „Pravata na chitatelya“ v obrazovaniето po literatura v srednoto uchilishte – diskreditirane i reabilitirane. V: O. GEORGIEVA-TENEVA (sast. i nauch. red.). *Ezikovoto i literaturnoto obrazovanie – postizheniya i naprezheniya: 30 godini departament „Nova balgaristika“ v Nov balgarski universitet*. Sofia: Nov balgarski universitet, pp. 160 – 171.
- HRISTOVA, N., 2025. Za edin refleksivnokriticheski podhod spryamo digitalnite tehnologii v obuchenieto na badeshchite uchiteli po balgarski ezik i literatura v epohata na konvergentni tehnologii. *Balgarski ezik i literatura*, vol. 67, no. 2.
- HRISTOVA, N., D. PETROV, 2024. Kriticheskata refleksiya spryamo digitalnite tehnologii v obuchenieto na badeshti uchiteli po balgarski ezik i literatura v erata na disruptivni digitalni tehnologii. *Pedagogika*, vol. 96, no. 7s, pp. 75 – 92.
- KALOYANOVA, N., 2023. Vliyanie na universitetskata podgotovka varhu umeniyata i naglasite na novonaznacheni uchiteli za vavezhane na uchilishtni inovatsii. *Strategies for Policy in Science and Education*, vol. 31, no. 4s.
- KRUMOVA-HRISTEMOVA, N., 2024. Katarzis chrez obrazovatelna drama. V: O. GEORGIEVA-TENEVA (sast. i nauch. red.). *Ezikovoto i literaturnoto obrazovanie – postizheniya i naprezheniya: 30 godini departament „Nova balgaristika“ v Nov balgarski universitet*. Sofia: Nov balgarski universitet, pp. 144 – 159.
- MANEVA, M., 2025. Otsenyavaneto v obuchenieto po matematika: Mezhdru vreme, tehnologii i pedagogicheski izbori. *Pedagogicheski forum*, no. 2, pp. 85 – 96. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1348799>.
- MISHKOVA-YOTOVA, I., Z. BORISOVA, 2024. Inovatsii v obrazovaniето:

- Izsledvane na efektivnostta na „SmarTest“ za podpomagane na obrazovatelniya protses v uchilishte. V: *Multidistsiplinarni inovatsii za sotsialni promeni: Obrazovatelni transformatsii i predpriemachestvo*. Burgas: Burgaski svoboden universitet, pp. 438 – 447.
- UZUNOVA, V., 2024. Obuchenieto na uchiteli v kouching podhod – polzi i predizvikatelstva. *Pedagogicheski forum*. <https://www.dipkusz-forum.net/article/455/obuchenieto-na-uchiteli-v-kouching-podhod-polzi-i-predizvikatelstva>.
- VASILEVA, D., 2024. „Obuchenieto po balgarski ezik v konteksta na problemno orientiranoto obuchenie“. V: O. GEORGIEVA-TENEVA (sast. i nauch. red.). *Ezikovoto i literaturnoto obrazovanie – postizheniya i naprezheniya: 30 godini departament „Nova balgaristika“ v Nov balgarski universitet*. Sofia: Nov balgarski universitet, pp. 206 – 221.
- VASILEVA, M., 2025. Formirane na digitalni kompetentnosti v obuchenieto na uchiteli po geografiya – osnovni polozheniya, vazmozhnosti, ogranicheniya. *Pedagogika*, vol. 97, no. 1s, pp. 120 – 140. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2025-1s.07>.
- VASILEVA, M., K. MISHEVA, 2025. Sotsio-demografski faktori za formirane na digitalnite kompetentnosti na uchitelya po obshtestveni nauki. *Pedagogika*, vol. 97, no. 1s, pp. 93 – 119. DOI: <https://doi.org/10.53656/ped2025-1s.06>.

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION AND INNOVATION: ANALYSIS OF EUROPEAN PRIORITIES AND THEIR REFLECTION IN THE NATIONAL CONTEXT

Abstract. The present study examines the alignment between European and national policies and frameworks for digital transformation, innovation, and transformative competencies in teacher education. This is achieved by means of a narrative review and thematic documentary analysis of regulatory and empirical sources. The following three guiding questions are addressed: firstly, how European priorities are conceptualized in official documents; secondly, how they are transposed into Bulgarian strategic frameworks; and thirdly, how empirical research captures their actual implementation. The findings demonstrate a degree of incongruence between the priorities articulated at the European level and their conceptualization and operationalization at the national level. The analysis of empirical studies substantiates and extends this incongruence, highlighting key challenges in teacher

education, including the preparation of teachers of Bulgarian language and literature. The following areas are of particular concern: material and technological limitations which hinder the development of digital skills; predominantly theoretical training lacking practical orientation; absence of reflective practices; and persistent reliance on rigid, traditional pedagogical approaches.

Keywords: initial teacher training; education of Bulgarian language and literature teachers; digitization; innovation; transformative competencies

✉ **Dr. Bistra Mizova, Assoc. Prof.**

WoS Researcher ID: AAL-1517-2021

ORCID iD: 0000-0002-8851-6380

Faculty of Education

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

1504 Sofia, 15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Bulgaria

E-mail: b.mizova@fp.uni-sofia.bg

✉ **Prof. Dr. Roumiana Peytcheva-Forsyth**

WoS Researcher ID: ABB-7364-2020

ORCID iD: 0000-0002-3720-2242

Faculty of Education

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: r.peytcheva@fp.uni-sofia.bg

✉ **Dr. Iliana Ognianova Petkova, Assoc. Prof.**

ORCID iD 0000-0001-8444-3981

WoS Researcher ID: AEK-8420-2022

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Sofia, Bulgaria

E-mail: i.petkova@fp.uni-sofia.bg