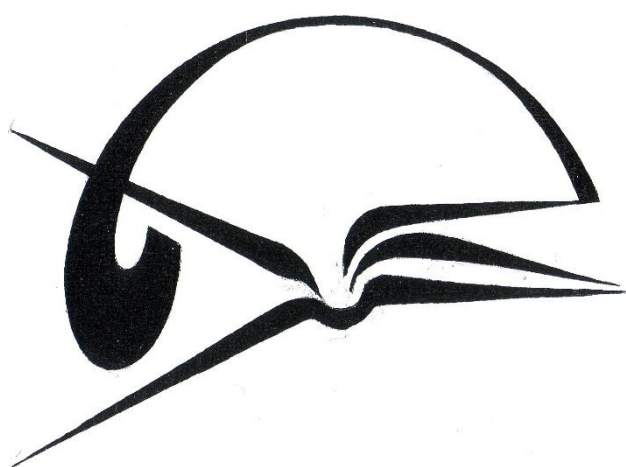


**УПРАВЛЕНИЕ И
ОБРАЗОВАНИЕ**

**MANAGEMENT AND
EDUCATION**



**ПЕДАГОГИКА И
КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО**

**PEDAGOGY AND
QUALITY OF EDUCATION**

**Бургаски държавен университет
“Проф. д-р Асен Златаров”
Том 21 (3) 2025**

**Burgas State University
“Prof. Dr Assen Zlatarov”
Vol. 21 (3) 2025**

Главен редактор:
проф. д-р Иван Димитров

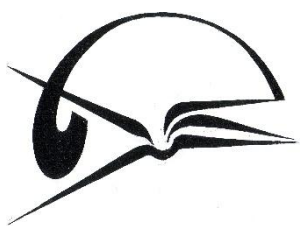
Editor-in-chief:
Prof. Dr. Ivan Dimitrov

**Научен борд, гост-редактори,
рецензенти:**

проф. д-р Николай Дымченко (Молдова)
проф. д-р Жанна Толысбаева (Казахстан)
проф. д-р Румяна Папанчева
доц. д-р Елена Торино (Русия)
доц. д-р Божидара Кривирадева (България)
доц. д-р Красимира Димитрова (България)
доц. д-р Надежда Калоянова (България)
доц. д-р Елена Дичева (България)
доц. д-р Тинка Иванова (България)
доц. д-р София Ангелова (България)
доц. д-р Евгения Иванова (България)

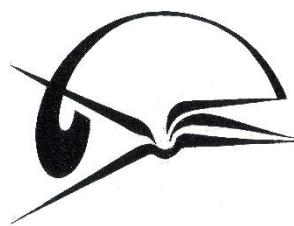
**Scientific Board, Guest Editors and
Reviewers:**

Prof. Dr Nikolay Dimchenko (Moldova)
Prof. Dr hab. Zhanna Tolysbaeva (Kazakhstan)
Prof. Dr Rumyana Papancheva (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Elena Torina (Russia)
Assoc. Prof. Dr Bozhidara Kriviradeva (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Krasimira Dimitrova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Nadezhda Kaloqnova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Elena Dicheva (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Tinka Ivanova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Sofia Angelova (Bulgaria)
Assoc. Prof. Dr Evgenia Ivanova (Bulgaria)



© Управление и Образование
ISSN 13126121

Бургаски държавен университет
„Проф. д-р Асен Златаров”
Ул. „Проф. Якимов”, 1
Бургас 8010, България



© Management and Education
ISSN 13126121

Burgas State University
Prof. Dr Assen Zlatarov
1 “Prof. Yakimov”, Str.
Burgas 8010, Bulgaria

CONTENTS

PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION

ANDRAGOGIS POTENTIAL OF SELF-DIRECTED LEARNING AND THE NEED FOR ITS APPLICATION AT THE HIGHER LEVEL OF EDUCATION Virginia Peynova	7
BILINGUAL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF THE REFLECTIVE APPROACH Ergidzhan Alinder-Ismailova	12
STUDENTS' OPINIONS ON ONLINE EDUCATION – ADVANTAGES, DISADVANTAGES AND FORMS Yasen Sabev	17
CLAIRE RENARD'S IDEAS FOR CHILDREN'S MUSICAL EDUCATION IN KINDERGARTEN Victor Tomanov	24
ON SOME MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MUSICAL-EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN Victor Tomanov	29
FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SKILL FOR COMPARISON IN CHEMISTRY EDUCATION Antoaneta Angelacheva, Stanislava Yordanova	33
DIAGNOSTICS OF STUDENTS' ABILITY TO COMPARE CHEMICAL OBJECTS Antoaneta Angelacheva, Stanislava Yordanova	43
INFLUENCE OF IMPRESSIONISM ON THE WORK OF MODERN FASHION DESIGNERS Yana Vasileva	52
INFLUENCE OF THE RENAISSANCE ON THE WORK OF ALEXANDER MCQUEEN Yana Vasileva	55
CHATGPT ASSISTING UNIVERSITY TEACHERS Angelina Kirkova-Bogdanova	57
THE TRANSFORMATION OF E-LEARNING IN UNIVERSITIES: THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND VIRTUAL REALITY Angelina Kirkova-Bogdanova	62
OPPORTUNITIES FOR ACQUIRING SOCIAL COMPETENCES THROUGH STUDENT AND YOUTH VOLUNTEERING Daniela Racheva	69
OPPORTUNITIES, BENEFITS AND BARRIERS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRAINING AND MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS (OPINIONS OF SCHOOL DIRECTORS) Anelia Andreeva, Romyana Gyoreva, Tsvetan Tsvetanski, Asen Alexandrov	76
CHALLENGES IN THE CLINICAL TRAINING OF STUDENT MIDWIVES Tsveta Hristova	84
THE DIALOGUE WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING AND STUDYING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE Georgi Genchev, Irena Dimova-Gencheva	90
THE ROLE OF THE HOMONYMS AND PARONYMS IN ONCOLOGYKAL TERMINOLOGY Boyka Petkova	96
THE PLACE OF DIGITAL INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE BEGINNING PIANO TRAINING Nikolina Kroteva	101

IMPLEMENTING INFORMATION TECHNOLOGIES AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES IN THEORETICAL MEDICAL EDUCATION – THE PATH TO DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS	107
Aglia Byandova, Nikola Naumov	
ARTISTIC NAVIGATION IN DIGITAL SPACES - PEDAGOGICAL IMPLEMENTATIONS	112
Georgi Terziev	
FEEDBACK INTERRUPTION IN THE COMMUNICATION PROCESS IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND COGNITIVE DISMODERATED INTERCOMMUNICATION	118
Vesela Bozhkova	
EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE FIELD	122
Tereza Stefanova	
THE LAPBOOK IN DESIGN, TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION	129
Gergana Avramova-Todorova	
EDUCATION IN THE AGE OF AI: PREPARING RESPONSIBLE AND CREATIVE CITIZENS	133
Denitsa Dimitrova	
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: ETHICAL CHALLENGES AND FUTURE OPPORTUNITIES	136
Denitsa Dimitrova	
THEORY OF EDUCATION AND THE PRINCIPLE OF STRINGENCY: AN AUTHORIAL BIBLIOTHERAPEUTIC APPROACH FOR CHILDREN WITH DIGITAL DEPENDENCY AND IMPAIRED LANGUAGE CULTURE	142
Avi Abner	
THE LAPBOOK AS AN INNOVATIVE TOOL FOR FORMATION KEY COMPETENCES IN KINDERGARTEN	148
Blaga Dimova	
A STUDY ON THE WELL-BEING OF PEDAGOGY STUDENTS AT THE UNIVERSITY “PROF. DR. ASEN ZLATAROV”	153
Penka Valcheva	
AUTHOR'S PROJECTIVE METHODOLOGY FOR DIAGNOSING THE SKILLS OF STUDENTS FROM THE INITIAL STAGE TO CHOOSE THEIR OWN ENVIRONMENTALLY FRIENDLY BEHAVIOR	162
Viktoria Hristova	
ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL AGE: WHY "I KNOW" DOESN'T MEAN "I CAN"	166
Viktoria Hristova	
ETHNOCULTURAL DIVERSITY AS AN EDUCATIONAL VALUE IN CONTEMPORARY SOCIETY	170
Stanka Lilova	
A BRIEF LITERATURE REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF PERSONALIZED LEARNING UNTIL THE BEGINNING OF THE MODERN TIMES	175
Desislava Draganova-Toteva	
TRENDS IN THE DEVELOPMENT AND APPLICATION OF PERSONALIZED TRAINING IN THE INITIAL STAGE OF TRAINING	183
Desislava Draganova-Toteva	
KINDERGARTEN MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INTER-INSTITUTIONAL INTERACTION FOR GUARANTEEING CHILDREN'S RIGHTS (RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY)	189
Bozhidara Kriviradeva, Veneta Kovachka	

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБУЧЕНИЕТО

АНДРАГОГИЧЕСКИ ПОТЕНЦИАЛ НА САМОНАСОЧЕНОТО УЧЕНЕ И НЕОБХОДИМОСТТА ОТ НЕГОВОТО ПРИЛОЖЕНИЕ НА НИВО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ	7
Вирджиния Пейнова	
БИЛИНГВАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА РЕФЛЕКСИВНИЯ ПОДХОД	12
Ергиджан Алиндер-Исмаилова	
МНЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ЗА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО – ПРЕДИМСТВА, НЕДОСТАТЪЦИ И ФОРМИ	17
Ясен Събев	
ИДЕИТЕ НА КЛЕР РЕНАР ЗА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦАТА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА	24
Виктор Томанов	
ЗА НЯКОИ СЪВРЕМЕННИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА МУЗИКАЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	29
Виктор Томанов	
ФОРМИРАНЕ И РАЗВИТИЕ НА УМЕНИЕ ЗА СРАВНЕНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ХИМИЯ	33
Антоанета Ангелачева, Станислава Йорданова	
ДИАГНОСТИКА НА УМЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ДА СРАВНЯВАТ ХИМИЧНИ ОБЕКТИ	43
Антоанета Ангелачева, Станислава Йорданова	
ВЛИЯНИЕ НА ИМПРЕСИОНИЗМА ВЪРХУ РАБОТАТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ	52
Яна Тодорова	
ВЛИЯНИЕ НА РЕНЕСАНСА ВЪРХУ ТВОРЧЕСТВОТО НА АЛЕКСАНДЪР МАККУИН	55
Яна Тодорова	
СНАТГРТ В ПОМОЩ НА УНИВЕРСИТЕТСКИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛ	57
Ангелина Киркова-Богданова	
ТРАНСФОРМАЦИЯТА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ: ВЛИЯНИЕТО НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ И ВИРТУАЛНАТА РЕАЛНОСТ	62
Ангелина Киркова-Богданова	
ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОТ ДЕЦАТА И МЛАДИТЕ ХОРА ЧРЕЗ УЧЕНИЧЕСКО И МЛАДЕЖКО ДОБРОВОЛЧЕСТВО	69
Даниела Рачева	
ВЪЗМОЖНОСТИ, ПОЛЗИ И БАРИЕРИ ПРЕЗ ВНЕДРЯВАНЕТО НА ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В ОБУЧЕНИЕТО И УПРАВЛЕНИЕТО НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС (МНЕНИЯ НА УЧИЛИЩНИ ДИРЕКТОРИ)	76
Анелия Андреева, Румяна Гьорева, Цветан Цветански, Асен Александров	
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В КЛИНИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ	84
Цвета Христова	
ДИАЛОГЪТ С ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ В ПРЕПОДАВАНЕТО И УЧЕНЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА	90
Георги Генчев, Ирена Димова-Генчева	
РОЛЯТА НА ОМОНИМИТЕ И ПАРОНИМИТЕ В ОНКОЛОГИЧНАТА ТЕРМИНОЛОГИЯ	96
Бойка Петкова	
МЯСТОТО НА ИНТЕРАКТИВНИТЕ ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНОТО КЛАВИРНО ОБУЧЕНИЕ	101
Николина Кротева	

ВНЕДРЯВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ И ИНОВАТИВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОДИ В ТЕОРЕТИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МЕДИЦИНА – ПЪТЯТ НА ДИГИТАЛИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС	107
Аглика Бяндова, Никола Наумов	
АРТИСТИЧНАТА НАВИГАЦИЯ В ДИГИТАЛНИТЕ ПРОСТРАНСТВА – ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОЕКЦИИ	112
Георги Терзиев	
ПОДОБРЯВАНЕ НА НЕПРАВИЛНОТО ПРЕЧУПВАНЕ НА ОБРАТНАТА ВРЪЗКА В ПРОЦЕСА НА КОМУНИКАЦИЯ ПРИ РЕАЛИЗИРАНЕТО НА ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС И КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ	118
Весела Божкова	
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРОГРАМИ В ОБЛАСТТА НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ	122
Тереза Стефанова	
ЛАПБУКЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО КОНСТРУИРАНЕ, ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО	129
Гергана Аврамова-Тодорова	
ОБРАЗОВАНИЕТО В ЕРАТА НА AI: ПОДГОТОВКА НА ОТГОВОРНИ И КРЕАТИВНИ ГРАЖДАНИ	133
Деница Димитрова	
ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В ОБУЧЕНИЕТО: ЕТИЧНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И БЪДЕЩИ ВЪЗМОЖНОСТИ	136
Деница Димитрова	
ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО И ПРИНЦИПЪТ ЗА ВЗИСКАТЕЛНОСТ КЪМ ЛИЧНОСТТА: АВТОРСКИ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕН ПОДХОД ПРИ ДЕЦА С ДИГИТАЛНА ЗАВИСИМОСТ И ДЕФИЦИТ НА ЕЗИКОВАТА КУЛТУРА	142
Ави Абнер	
ЛАПБУКЪТ КАТО ИНОВАТИВЕН ИНСТРУМЕНТ ЗА ФОРМИРАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА	148
Блага Димова	
ИЗСЛЕДВАНЕ НА БЛАГОПОЛУЧИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ПО ПЕДАГОГИКА В БДУ „ПРОФ. Д-Р АСЕН ЗЛАТАРОВ“	153
Пенка Вълчева	
АВТОРСКА ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА ЗА ДИАГНОСТИКА УМЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП ЗА ИЗБОР НА СОБСТВЕНО ЕКОЛОГОСЪОБРАЗНО ПОВЕДЕНИЕ	162
Виктория Христова	
ЕКОЛОГИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ: ЗАЩО "ЗНАМ" НЕ ОЗНАЧАВА "МОГА"	166
Виктория Христова	
ЕТНОКУЛТУРНОТО РАЗЛИЧИЕ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ЦЕННОСТ В СЪВРЕМЕНОТО ОБЩЕСТВО	170
Станка Лилова	
КРАТЪК ЛИТЕРАТУРЕН ОБЗОР НА РАЗВИТИЕТО НА ПЕРСОНАЛИЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ ДО НАЧАЛОТО НА НОВОТО ВРЕМЕ	175
Десислава Драганова-Тотева	
ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИЕТО И ПРИЛАГАНЕТО НА ПЕРСОНАЛИЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ	183
Десислава Драганова-Тотева	
УПРАВЛЕНИЕ НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА В КОНТЕКСТА НА МЕЖДУИНСТИТУЦИОНАЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗА ГАРАНТИРАНЕ ПРАВАТА НА ДЕТЕТО (РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ)	189
Божидара Кривиradeва, Венета Ковачка	



АНДРАГОГИЧЕСКИ ПОТЕНЦИАЛ НА САМОНАСОЧЕНОТО УЧЕНЕ И НЕОБХОДИМОСТТА ОТ НЕГОВОТО ПРИЛОЖЕНИЕ НА НИВО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вирджиния Пейнова

ANDRAGOGIS POTENTIAL OF SELF-DIRECTED LEARNING AND THE NEED FOR ITS APPLICATION AT THE HIGHER LEVEL OF EDUCATION

Virginia Peynova

ABSTRACT: *The world of the 21st century makes a clear request to the education system for a new type of education. Education that produces people with a high degree of adaptability in thinking, thinking outside the standard framework and established procedures, individuals who quickly orient themselves in a changing environment, who have fully accepted the idea of "lifelong learning" as their life philosophy ("Recommendations on key competences for lifelong learning" of the European Union). In this sense, self-directed learning should not remain a wishful thinking or a chimera for the higher education. It should become its goal, as it is the key to what the modern world is looking for - genuine and unlearned combinations in the analytical thinking, in the critical thinking, in the creative and strategic thinking of the learners.*

Key words: self-directed learning, andragogy, university learning centres, adults learners

Въведение

Самонасочено учене – същност и потенциал

Проучването на научната литература по темата за саморъководеното учене води до наблюдението за формиране на главно две основни позиции за същността на това понятие.

От една страна стоят автори като Allen Tough (Major learning efforts: recent research and future directions) и J.L.Van der Walt (The term "Self-Directed learning"), които се фокусират върху аспекти на самонасоченото учене като самостоятелност в решенията, себerefлексия, вътрешно-личностна мотивация и способности на учащия се. Обект на изследване са опитите на възрастните учащите се да себеактуализират себе си като получат нови знания и информация, като променят своите възприятия и поведение и като усвоят нови начини за извършване на дадени дейности.

От другата страна са автори като S. Brookfield (Self-directed learning: a conceptual and methodological exploration), S. Merriam и S. Caffarella (Learning in Adulthood), които обръщат внимание на ролята на социалната и образователната среда в процеса на самонасочено учене и огромното влияние, което имат те в

него. Ето защо самонасоченото учене се разглежда като процес, който зависи от взаимнодействието между много външни (контекст) и много вътрешни (личностни) фактори.

В опита си за възможно най-голяма обективност, Garrison дава друго определение на термина „самонасочено учене“, в което се опитва да балансира споменатите по-горе две основни гледни точки и да направи от тях една по-хомогенна концепция, а именно:

„Подход, при който обучаемите са мотивирани да поемат лична отговорност и съвместен контрол на когнитивните (самонаблюдение) и контекстуалните (самоуправление) процеси при конструирането и потвърждаването на значими и стойностни резултати от обучението“. „Перспективата на сътрудничество кара индивида да поеме отговорност за конструирането на смисъл, включително участието на другите в потвърждаването полезността на знанието“ (Garrison D. R., 1997, с. 19).

Терминът „самонасочено учене“ преминава през годините през многобройни формулировки, като на преден план като общи характеристики на процеса се очертават:

- самоинициативност да уча
- формулиране на собствени учебни цели
- самоуправление на времето и ресурсите

Но както предупреждава Kerka (Self-directed Learning: Myths and Realities, 1994) най-голямата заблуда в работата с понятието „самонасочено учене“ би била то да бъде разглеждано само от един единствен аспект. Необходимо е по-цялостен, многоаспектен, многопластов подход за разбирането и осмислянето на термина „самонасочено“ учене. Ето защо е важно да навлезем в още по-детайлно описание на този специфичен начин на учене, което ни предлагат следните две дефиниции:

–“Самонасоченото учене описва процес, чрез който индивидите поемат инициативата, със или без помощта на другите, при диагностициране на техните потребности от учене, формулиране на учебни цели, идентифициране на човешки и материални ресурси за учене; избор и прилагане на подходящи стратегии за учене и оценка на резултатите от ученето“. (Loeng, S., 2020, с.4)

–“По време на процеса на самонасочващо се обучение обучаемият си поставя цели, определя как ще се оценява напредъкът, определя структурата и последователността на дейностите и времевата линия, идентифицира ресурсите и търси обратна връзка.“ (Pharm, J. D., & Persky, A. M., 2020, с.3)

Концепцията за самонасочено учене дава практическо изражение на теорията за възрастните учащи на Knowles и техните основни характеристики:

1. “Възрастните се самоорганизируют и самоуправляват.

2. Възрастните притежават житейски опит, който използват в процеса на обучение.

3. Възрастните са изпълнители и решават проблеми. Ориентацията им към обучението е свързано със решаване на определени задачи или проблеми.

4. Възрастните учат по различни начини. Обучението на възрастните е съобразено с индивидуалните им различия и различните им стилове на учене.

5. Нагласите на възрастните към ученето са основани на минали техни преживявания.

6. Възрастните изпълняват много социални роли и отговорности. Програмите са с определени цели, свързани са и се фокусират върху реалните и специфични умения, които възрастните желаят да овладеят или трябва да развият.

7. Възрастните притежават различен социално-икономически и културен произход.

8. Възрастните виждат своя житейски опит като част от своята идентичност.

9. Възрастните са мотивирани да учат, за да постигнат промяна. Възрастните ще осъзнаят значимостта на новите знания, умения и навици, когато видят, че това, което учат, е свързано с удовлетворяване на потребностите им.

10. Възрастните ще повтарят модели за обучение, които те са използвали в миналото.

11. Възрастните имат своите индивидуални качества и независимост да „поемат нещата“ в свои ръце ; предоставя им се възможност да променят собствената си представа за света около тях и да определят своето място в него” (Валентина, 2015, с.5)

На база на всичко казано досега, неслучайно на български език терминът self-directed learning се превежда не само като самонасочено учене, но и като саморъководно. Именно в този втори превод – саморъководно учене – се отразява уникалната комбинация от една страна на уменията за учене на учащия се и от друга на катализаторите на социалната и учебната среда, които превръщат възрастния учащ се в една по-самостоятелна оперативна единица, която може да конструира собствената си учебна реалност.

Но не са ли самонасочено учене и учебна среда две противоречиви идеи? Как би могло самонасоченото учене да бъде приложено в рамките на академична среда и изобщо в рамките на формалното образование? Един от главните фактори в учебната среда, които влияят на процеса на самонасоченото учене, е ролята и дейността на учителя. На пръв поглед споменаването на ролята на учителя в процеса на самонасоченото учене звучи като оксиморон, тъй като основната характеристика на този тип учене е неговата самостоятелност, учене без обучение. Но тук учителят е медиатор между учениците и знанието, подпомага учениците да бъдат по-осъзнати и да поемат отговорност за собствения си процес на учене. Тук учителят е не само фасилитатор и ориентир, той е стимул на вътрешна сила, импулс за вдъхновение и мотивация, той е подкрепа при неуспех и вибрация на самосъзнание, което е готово да се пребори с изпречилите се предизвикателства.

Друга ключова роля в процеса на самонасоченото учене има училищният климат, който според автори като В.Божилова „може да окаже позитивно влияние върху средата на учене или да създаде пречки пред ученето. Той

е такъв елемент на училището и училищната култура, който помага на отделния учащ да почувства своята лична значимост и достойнство, като едновременно с това спомага за създаването на чувство за принадлежност към нещо извън себе си. В този смисъл самонасоченото учене зависи от активната и осъзната роля на учащия, но може да бъде подпомогнато и катализирано от свободата и доверието, които останалите дават на учащия, за да учи“ (В. Божилова, 2017, с.34).

Тези думи ни връщат отново към идеята за симбиоза между външни стимули на учебната среда и вътрешно-личностни търсения на учащия се в процеса на самонасоченото учене. M.G.Moore използва понятието „независим учащ“, за да обозначи границите на учащия се, но все пак в рамките на образователната система. „Независимият учащ е активно включен в образователната програма и следва своята собствена целенасочена стратегия за промяна на знанието или поведението и неговата стратегия включва използването на ресурси, специално подготвени да подпомагат хора като него. Той е независим по отношение на това, че посоката и степента на промяна са определени от него, както и подбора на необходимите ресурси“ (M.G.Moore, 1980, с.17).

Процесът на самонасоченото учене може да бъде възпрепятстван, когато „учебните ситуации не са в хармония с нуждите и желанията, с които учащите влизат в обучението... Успехът и ефективността...зависят от ясната комуникация на потребностите и очакванията на всички страни, включени в процеса на взаимодействие преподаване-учене“ (R.G.Brockett, R.Niemsta, 1991, с.13).

Ето защо е необходимо място, където учащи се с подкрепата на специално обучени преподаватели да могат да започнат своя процес на самонасочено учене, в началото, на който е необходима и целенасочена работа върху формирането и развиването на умения за учене. Именно такова място за среща предоставят Университетските центрове за развитие на умения за учене, където студентите под ръководството на своите ментори и преподаватели, могат да открият и използват неограничените възможности, които ще разкрие пред тях процеса на самонасоченото учене.

Дейността на Университетските обучителни центрове в процеса на развитие на умения за учене.

Уменията за учене са част от приоритетите на Европейския съюз, описани в „Препоръки за ключови компетентности за учене през целия живот“, като неделима част от факторите за развитие на личностната и социалната компетентност. Формирането и развитието на умения за учене е и ключов фактор за успешното реализиране на академичното обучение в университетските среди, независимо от конкретната специалност на студента.

Концепцията за Университетски център за развитие на уменията за учене е практически осъществена в много държави в световен план, където могат да бъдат проследени различни модели на организация и структуриране на предлаганите образователни услуги. В този смисъл самата идея за така организирано обучително звено не е в начален, идеологически етап на развитие, а утвърдена с многогодишен опит практика, доказала многобройните ползи от своето съществуване.

Както беше споменато по-горе, в световен план могат да бъдат открити много на брой Университетски центрове за формиране и развитие на умения за учене, и детайлен обзор на всички тях би бил нефункционален. Ето защо в настоящата статия ще бъде обърнато внимание на Университетски центрове, които се открояват с по-дългогодишна история, и в този смисъл с по-широк спектър на обучителни практики, а именно:

- Център за преподаване и учене към Станфордския университет, САЩ
- Skills Lab – учебен център към Университета в Утрехт, Нидерландия
- Център за преподаване и учене към Оксфордския университет, Великобритания

Това, което обединява и трите центъра са няколко основни направления на работа в посока подкрепа на студентите за разгръщането на техния академичен потенциал:

1. Семинари и практически занимания за развитие на:

- умения за писане на научен текст (научно есе, бакалавърска и магистърска теза)
- дигитални умения
- презентационни умения
- умения за работа с научен текст и литература
- умения за учене – поставяне на учебни цели, активно слушане, ефективно во-

дене на бележки, елеминиране на разсейващи фактори, ефективна подготовка за изпит

2. Работа с преподавател, фокусирана главно върху способността на студента да:

- поставя изследователски въпроси (основни и подвъпроси)
- изгражда структура на текста
- формира своя академичен стил на писане
- изгражда аргументация

3. Работа с колега-състудент, на английски език наричан „coach“, или на бълг. „треньор“, с който всеки студент може да работи върху:

- планиране и управление на времето
- целенасочено учене
- по-ефективно четене и учене
- учебна мотивация и концентрация

4. Работа, свързана с подготовката на бакалавърска или магистърска теза, като в този сектор има възможност да се посещават специализирани в областта:

- индивидуални сесии
- групови занимания
- уоркшопове, уебинари
- база с онлайн обучения

5. Онлайн приложения (applications), свързани с различни аспекти на обучителния процес като:

- Планиране (<https://toggl.com/>, <https://todoist.com/>, <https://todo.microsoft.com/tasks/>)
- концентрация и внимание (<https://www.forestapp.cc/>, <https://pomofocus.io/>)
- запаметяване (<https://apps.ankiweb.net/>, <https://quizlet.com/>)
- създаване на собствено учебно съдържание чрез диаграми (<https://www.mindmeister.com/>, <https://www.mindmup.com/>)

Всички тези практики се определят от самите Университетски центрове като активна подкрепа (support) на студента, породена от необходимостта за качествено образование, подкрепяно от принципа на саморъководното/самонасоченото учене – способността на обучаващия се преследва и упорства в ученето, да се организира собственото учене, включително чрез ефективно управление на времето и информацията, както индивидуално, така и в групи. Цялостната работа на

Университетските центрове съдейства за формирането във възрастните учащи се на компетентности, които да включват осъзнаване на процеса и потребностите от учене, идентифициране на наличните възможности и способността да се преодоляват препятствията, за да се учи успешно.

Отивайки една стъпка още по-напред, следвайки идеята за приобщаващо образование, тези центрове предлагат отделни сесии за студенти със специални образователни потребности, като фокусът е главно върху хора със СДВХ (Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност – на англ. ADHD), аутизъм или други специфични нарушения на способностите за учене.

Заклучение

Важно е да се отбележи, че резултатите от дейността на Университетските центрове за учене не се ограничават само в рамките на академичната среда, а оттекват в годините след това. Формирането на умения за самонасочено учене полагат една стабилна основа за бъдещо развитие в личностен и професионален аспект. Възрастните учащи се студенти са бъдещият двигател на обществото и ще бъдат ангажирани във всеки един аспект на неговото съществуване. Ето защо развиването на уменията за саморъководено/самонасочено учене ще доведат индиректно до оптимизиране на организационния климат в организациите, където възрастните учащи ще работят; могат да служат като детерминанта за повишаване на индивидуалната квалификацията; в качеството си на личностна характеристика да бъдат използвани за промени на дълбинно-личностно ниво, а в професионалната сфера уменията на саморъководно/самонасочено учене могат да бъдат и в ролята си на мотиватор за промени в професионалната насоченост на конкретния човек.

Литература

1. Bozhilova, Vanya, 2017, Obuchenie na vazrastni, Kontseptsii, metodicheski nasoki, prakticheski resheniya, Universitetsko izd. „Sv.Kliment Ohridski“, Sofiya
2. Brockett, R.G. and Hiemstra, R., 2016, A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning, Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice, London and New York: Routledge.

Reproduced in the informal education archives:

<https://tinyurl.com/bdd6sn2v>

3. Brookfield S. D., 1985, Self-directed learning: a conceptual and methodological exploration, Studies in the Education of Adults. N.1, <https://doi.org/10.1080/02660830.1985.1173044>

4. Centre for teaching and learning, Stanford University, USA, <https://studentlearning.stanford.edu/>

5. Centre for teaching and learning, Oxford University, UK - <https://www.ctl.ox.ac.uk/>

6. Educational centre Utrecht University, Netherlands - Skills Lab <https://students.uu.nl/en/support-and-development/skills-lab/studying>

7. Garrison D. R., 1997, Self-directed learning: toward a comprehensive model, Adult Education Quarterly, no. 1, 18–33, стр. 19, <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>

8. Garrison, D.R., 1994, An Epistemological Overview of the Field. Research Perspectives in Adult Education, Malabar, FL, Krieger Publishing.

9. Knowles, M.S, 1984, Andragogy in action, San-Francisco: Jossey-Bass

10. Loeng, S., 2020, Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. Education Research International: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1155/2020/3816132>

11. Merriam S. B. and Caffarella R. S., 1999, Learning in Adulthood, Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA.

12. Moore, M.G, Independent study, 1980, Redefining the discipline of adult education

13. Pharm, J. D., & Persky, A. M., 2020, Developing Self-Directed Learners. American Journal of Pharmaceutical Educationm Volume 84, Issue 3: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002945923016492>

14. Tough, A., 1978, Major learning efforts: recent research and future directions, Adult Education, no.4, <https://doi.org/10.1177/074171367802800403>

15. Van der Walt J. L., 2019, The term “Self-Directed learning”-back to Knowles, or another way to forge ahead?, Journal of Research on Christian Education, no.1, 1–20, <https://doi.org/10.1080/10656219.2019.1593265>

16. Vasileva, Valentina, 2015, Printsipi za praktichesko obuchenie na vazrastnite, Pedagogicheski novosti, ISSN 1314-7714 - <https://tinyurl.com/ynbsu9f5>

Вирджиния Пейнова, докторант
СУ Св. „Климент Охридски“,
Факултет по педагогика, катедра „Теория на възпитанието:
email: virginiapeynova@fp.uni-sofia.bg



БИЛИНГВАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА РЕФЛЕКСИВНИЯ ПОДХОД

Ергиджан Алиндер-Исмаилова

BILINGUAL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF THE REFLECTIVE APPROACH

Ergidzhan Alinder-Ismailova

ABSTRACT: *The paper aims to focus on and define the need for new approaches to be applied in order to solve with the problems of socialization of bilingual children in a multicultural educational environment. Due to the cultural and ethnic diversity the educational system faces the challenge of including in its agenda the work with various minority groups. The issue is extremely important because, especially in the last few years, various curricula focused on integration processes totally have failed.*

Key words: *reflection, approaches, bilingual education, cultural and language diversity*

Въведение

Днес важна отличителна характеристика на културното разнообразие е огромният набор от малцинствени групи, които са принудени да съжителстват на територията на дадена страна и да се обучават в образователните й институции.

Според Ирина Колева изследването на рефлексивния подход „без познаване на специфичното културно съдържание на етническата психика на извадката от субекти, е плъзгане по повърхността на реалните проблеми“. Същият автор твърди, че едностранното изучаване на етническата психика на етническите общности у нас, включително на различните етнически подгрупи, „носещи“ своите културни особености, но и българска етничност, не може да даде надеждна основа за знание в областта на етнопсихологопедагогиката (Колева 2022: 6) Психологическата антропология е науката, която разглежда методологически въпроси, свързани с изучаването на „човешкия фактор“ и културата, и която доказва възможността за приложение на процесите на саморегулация, самооценка и осъзнаване в процеса на междуетническа рефлексия.

Рефлексия и комуникация

Рефлексията от своя страна изисква развитие на такива феномени като: самооценка, осъзнаване и саморегулация на индивида.

Постмодернистичните концепции налагат стимулиране на межкултурната рефлексия в европейското образователно пространство. Изборът и критериите за национална идентификация на образованието е необходимо да се подчинява на европейските индикатори за учене през целия живот, които е необходимо да стимулират нагласи и мотивация за непрекъснато професионално усъвършенстване и реализиране на професионални и личностни компетентности, кодирани още в предучилищна възраст.

Следва да се отбележи, че се засилва значението на взаимоотношенията и комуникацията между отделните индивиди, които, за да функционират успешно и в други култури, освен в своята собствена, е необходимо да проявяват интерес към представителите на различните етнически, културни, религиозни и езикови групи, да са достатъчно чувствителни, за да забелязват и оценяват културните различия и да имат желание да променят своето поведение като проявяват уважение към другостта. Огромното етническо, езиково, религиозно и културно разнообразие в обществото, логично, води до необходимостта от търсене и прилагане на най-подходящата образователна политика в това отношение. Положителна тенденция в последните изследвания е подходът на изучаване на межкултурната рефлексия като поведенчески феномен.

Осъзнатото усвояване на български език в условия на билингвизъм предлага различни

психологически, етнопсихологически и частнодидактически подходи. Авторите на учебни програми правят своя избор в зависимост от целите на обучението, контингента на обучаваните, продължителността и интензивността на учебния курс и други условия. Възможността общуване между представителите на различни етноси и култури е залогник на успеха не само при свободния обмен на информация, знания и културни ценности, но и при преодоляване на религиозните и културни разделения.

Съвременната психолингвистика и прагматика поставят много въпроси, които имат пряко отношение към обучението не само по семеен език, но и по народна култура, обредност, обичаи. Пред учителите, които социализират деца от различните етноси, стоят много нерешени проблеми. Ежедневно се сблъскват с влиянието на етническата култура върху езиковото съзнание в процеса на обучението на български и семеен език. Знанието на език предполага не само овладяване на граматични правила, усвояване на определен запас от думи и особеностите на тяхната употреба. Знанието на езика и оценяването на степента на неговото владение е неразривно свързано с познаването на историята, културата, нравите на народа, който говори на този език.

Затова е важно да си отговорим на няколко въпроса: Отчитаме ли влиянието на етнокултурните фактори в условията на билингвизъм? Трябва ли винаги да квалифицираме като “необразовани” и “невъзпитани” някои речеви реакции на децата, които носят в съзнанието си отпечатъка на различна от нашата етнокултура?

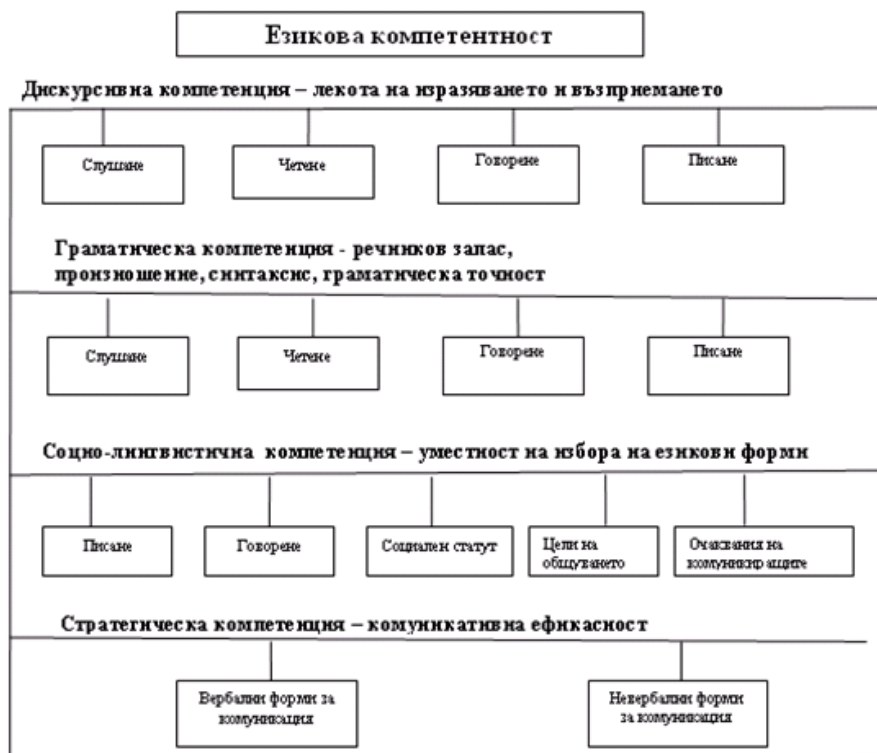
Трябва да се отбележи, че съвременното езиково обучение в българските образователни стандарти се реструктурира върху основата на утвърдени хуманистични ценности. Все по-отчетливо се залага не само на развитието на основните езикови компетентности, а и на изграждането на умения за пълноценно общуване на ново равнище – общуване, което ни обогатява и ни свързва с различните от нас. Правейки тези крачки, обучението все още е в дълг към културните тенденции на страните в обединена Европа. Налице са опити да се опознаят другите нации, но образът на етнически

другия се проектира само като обща, генерална идея за по-нататъшното себеопознаване чрез опознаването на различните култури, или формирането на т.нар. трета култура на личността. Целият този процес на самоопознаване и опознаване на другия е заложен в държавните образователни стандарти и на ниво учебна програма се проявява в изучаваните тематични области.

Реалният педагогически процес призовава и засилва интелектуалната любознателност на обучаемите, подхранва творчески способности, критично, латерално и креативно мислене, самостоятелност, инициативност, изобретателност. През последното десетилетие се очертават тенденции за конструиране на привлекателно, многомерно, качествено, конкурентно, иновативно обучение. Разгръщат се теоретико-приложни, психологически, терапевтични, специални, социални, арт аспекти на педагогическото познание, формиращи специфични педагогически способности, опитности и компетенции в съответствие с потребностите и изискванията на съвремението.

Всички компетенции допринасят по свой начин за способността да се комуникира и могат да бъдат разглеждани като аспекти на комуникативната компетентност. Езиковата рамка разграничава тези, тясно свързани с езика, от онези, които представляват форма на *функционална компетентност* на индивида. А този компонент е от особено значение, тъй като функционалната компетентност се свързва с устното изразяване и писменото представяне за конкретни функционални цели. Компетентността при общуването не представлява само познаване на това кои конкретни функции при комуникация се осъществяват с конкретни езикови форми. Участниците са ангажирани в общуването, където всяка инициатива води до реакция и придвижва процеса на общуване напред, към последователност от етапи и размяна на реплики до някакъв завършек (Чантов 2012: 6).

Специализираната литература предлага следната структура на езиковата компетентност:



Фигура 1. Структура на езиковата компетентност

Функционалната компетентност се изразява в изграждането на структура на общуването. По-сложните ситуации имат по-усложнена структура на общуване, изразяваща се в ползването на определени комуникативни схеми за осъществяване на комуникацията, т.нар. модели за социално взаимодействие. При по-сложни и целево-ориентирани взаимодействия, например, където е необходимо да се приложат умения за съвместна работа и съдействие, езикът се ползва за установяване на споделени знания за съответните особености на ситуацията.

Ирина Колева разделя условно педагогическите ситуации на:

- непреднамерени;
- индивидуални;
- преднамерени;
- групови;
- игрови;
- практически;
- обучаващи (Колева 2003: 45).

Според автора, педагогическите подходи, въз основа на които е структурирано познавателното съдържание в глобални зони и теми, са интегралният и тематичният.

В образователната програма се извежда, като параметър в обучението по майчин и

втори език (т.е. за детето, битуващо и социализиращо се в България), оgramотвяването, а това създава неясноти за детето както от педагогическа, така и от психологическа гледни точки. Основните положения на рефлексивния подход се свеждат до отчитане от обучаващия на обратната, съществена връзка между неосъзнатото и осъзнатото усвояване на определена информация от детето.

Педагогическата дейност на учителя в интеркултурна образователна среда изисква от него използването на подходящ билингвален етнопсихолингвистичен подход, съобразно маркерите на средата, майчин и/или семейния език, етническата принадлежност, обичайно-обредна система, социокултурен статус и ценностни ориентации на етнически подгрупови деления и общности у нас.

Познавайки различните методически модели учителят избира свой инструмент, в зависимост от равнището на знания на детето (емпирично и/или рефлексивно) и неговия статус: етнически, социален, езиков и други (Каменов, 2019 : 67).

Образователното взаимодействие би следвало да се извършва чрез познаване на личностни установки на детето, а именно:

1. Вярата във възможностите на детето, т.е. то взема самостоятелни решения, а учителят се

явява партньор, подпомагащ го при ориентацията в социалната и природната действителност, чрез езиковите средства;

2. Познаване на отношенията на симпатия и антипатия /социометричен статус/ между децата в групата и тяхното регулиране;

3. Стимулиране на способност на детето за собствена откривателска и ориентируваща основа на действието;

4. Пренос на новоусвоени знания в нови социални ситуации (Колева, 2018 : 6).

Според последните статистически данни, в България живеят три етнически общности и множество етнически групи, т.е. една част значителна част от българското общество е билингвално и мултилингвално (двуезично и многоезично).

Билингвализмът е явление, характерно за обществата и общностите, в които едновременно се говорят два и/или повече езика в ежедневно общуване.

Билингвизмът може да бъде:

1. естествен - когато детето в домашни условия овладява два езика;

2. академичен - когато в училище владее втория език достатъчно добре, така че би могъл да се използва свободно при общуване.

Той бива още:

1. координиран - когато двете езикови системи са овладяни достатъчно добре и при говорене едната езикова система не оказва влияние върху втората;

2. некоординиран - когато говорещият не владее добре втория език и при общуване на втория често прави заемки от първия.

Съвременното разбиране за обучението по майчин език в лингвистиката, психолингвистиката и лингводидактиката е то да бъде основата, върху която се развива усвояване на втория език, т.е. преходът към втория език да не бъде рязък, а плавен. Доказано е, че когато обучението се води на два езика едновременно, се развиват и обособяват и двата езика. Необходимо е, чрез обучението по майчините езици да се подобри усвояването на българския език, който се явява втори за децата от етническите малцинства.

Езикът на детето-билингв ще бъде по-различен от този на монолингвите, но съобразен с езиковите му особености и съществуващите интерферентни явления. Съвременните психолингвистични изследвания в областта на детската реч посочват, че децата от пет годишна възраст усвояват и най-сложните

граматически конструкции от семейния си език (Колева 1990 – 2003).

Едно дете, усвоявайки втория си език от петата си година, всъщност повтаря езиковото развитие на едногодишно дете, което се учи да говори на майчиния си език.

В обучението по български език при деца-билингви е необходимо да се прилагат следните педагогически подходи:

1. Ситуационен - определящ избора на основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие: “учител – дете”.

2. Комуникативно-дейностен – определящ избора на познавателно съдържание по образователно направление: „Български език и литература” (теми, задачи).

3. Рефлексивен – определящ разпределението на познавателното съдържание в триадата: възприемане на знания, осъзнаване на знания и пренос на знания в лабораторни и житейски ситуации / ценности, умения и отношения.

Билингвалното обучение включва следните основни принципи:

- етнопсихолингвистичният принцип, който посочва овладяване на българския език, на основата на спецификите на майчиния/семеен език;
- принцип за нагледност, който допринася за разширяване и обогатяване на сетивния опит на децата, на техните усещания, възприятия и представи;
- принцип за межкултурна рефлексия (“Животът е хубав, защото сме различни и в това няма нищо страшно!”),
- принцип за системност и последователност, при който учителят трябва да използва логическите операции - анализ, синтез, класификация, обобщение при цялостната си работа;
- принцип за интегралност, т.е. усвояване на говорните структури на българския език с интеграция с другите образователни направления.

Факт е, че има деца от етническите малцинства, които изцяло не владеят или владеят в недостатъчна степен българския език, поради което те се намират в неравностойни условия за успех спрямо другите. За целта е необходимо да се създадат педагогически условия на активно говорно общуване между учителя и децата. Така в началото на учебната година или при постъпване на ново дете учителят си изгражда обща представа за езиковата компетентност на съответното дете.

Детето усвоява говорна дейност т.е. учи се правилно да построява акта на тази дейност като включва говорни действия и говорни операции. Изгражда се система от говорни навици. Отделният говорен навик е формиран, когато говорната операция се извършва правилно. Дейностното обучение по български език започва с формирането на отделната говорна операция. За това са възможни няколко пътя. Най-пряк и лесен за детето е пътят на подражанието по дадени образци. Овладяването на говорни навици е само половината от дейностното рефлексивно обучение, необходимо е детето да се научи да използва активно и самостоятелно формираните речеви навици за изразяване на своите мисли, чувства и преживявания, т.е. формират се “комуникативно-речеви умения”.

Заклучение

Практиката показва, че е полезно децата да разказват и на майчиния/семеен си език това, което разказват на български.

А ако учителят не владее майчиния език на детето и не познава лингвистична система на майчиния/семеен език и все пак даде възможност на детето да разкаже нещо на неговия си език, ще засвидетелства уважението си към неговия майчин/семеен език.

Благодарност:

Тази статия е част от научноизследователския проект *Образование 5.0 - с мисъл за бъдещето! Или за предизвикателствата пред предучилищното и началното образование* (РД-08-89/04.02.2025 г.) на Катедрата по предучилищно и начално образование към Педагогическия факултет, финансиран от държавната субсидия за научноизследователска и художественотворческа дейност за Шуменския университет за 2025 г.

Литература

1. Kamenov L. Refleksivna kartina na spetsialni „merki – modeli” za obrazovatelna

integratsiya na detsa i uchenitsi ot etnicheskite maltsinstva i drugi grupi v neravnostoyno polozhenie / sp. "Preduchilishtno i uchilishtno obrazovanie", broj 3/ 2019 g. 64-77, ISSN 2535-0692 (Print).

2. Koleva, I. Pedagogicheska tehnologiya v mezhduevropska sreda (refleksivni aspekti) Sofiya, 2001.

3. Koleva, I. Bilingvalna tehnologiya (refleksivniyat podhod pri obuchenieto na detsa ot romski proizvod). Sofiya: Geya Libris, 2003.

4. Programna sistema „ Az promeniam sneta., - Filosofiya I. Koleva, izd. Veles., 2018 str. 6.

5. Chantov, V. Kompetentsii i kompetentnost (mezhduevropska sreda i mozheneto), Konferentsiya – Ohrid, 2012.

6. Court, D. “Foolish Dreams.” Fabled Land: Living Co-Existence in an Israeli Arab School. Curriculum Inquiry Vol. 36, no. 2 (Summer 2006).

7. Rey, M. “Between Memory and History. A Word about Intercultural Education.” European Journal of Intercultural Studies, Vol. 7, no. 1 (1996).

8. Stearns, E. Glennie, and E. J. “When and Why Dropouts Leave High School.” Youth & Society Vol. 38, no. 1 (September 2006).

9. Toffler, A. Future Shock, 1970, ISBN 0-553-27737-5.

10. Toffler, A. Revolutionary Wealth, 2006, Knopf, ISBN 0-375-40174-1.

Ergidzhan Alinder-Ismailova, Prof., Ph.D.

Konstantin Preslavsky University of Shumen

Faculty of Education

Department of Preschool and Primary School Education

2,2 "Cherveni Eskadroni" Str., 9700 Shumen

email: alinder@shu.bg



МНЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ЗА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО – ПРЕДИМСТВА, НЕДОСТАТЪЦИ И ФОРМИ

Ясен Събев

STUDENTS' OPINIONS ON ONLINE EDUCATION – ADVANTAGES, DISADVANTAGES AND FORMS

Yasen Sabev

ABSTRACT: The present article analyzes the perceptions of students in medical and health-related programs in Bulgaria regarding online education, with a focus on its advantages, disadvantages, and organizational formats. Based on a survey conducted among 734 respondents in 2024, the study reveals both strong support for digital learning methods and significant reservations, particularly related to the lack of practical training and reduced interpersonal communication. Key advantages identified include flexibility, convenience, and time efficiency, while challenges involve technological issues, inconsistency in learning materials, and psychological isolation. The findings underscore the necessity of adopting a strategic hybrid educational approach in medical education that effectively integrates virtual accessibility with essential hands-on clinical experiences.

Key words: online education, medical students, health sciences, digital learning, hybrid model, practical training, e-learning challenges, academic adaptation, COVID-19, educational technologies

Въведение

В последното десетилетие, особено след началото на пандемията от COVID-19, онлайн обучението се утвърди като равностойна форма на академично взаимодействие наред с присъственото. Това се отнася с особена сила за секторите на медицинското и здравно образование, където традиционно доминираха присъствените, практически ориентирани модели. Преходът към дигитални платформи постави под въпрос ефективността, достъпността и приложимостта на дистанционното обучение, особено в контекста на специалности, изискващи активно участие, клинични демонстрации и пряка комуникация. В тази насока изследването на възприятието на студентите към онлайн обучението се явява от ключово значение за бъдещото му развитие и усъвършенстване.

Настоящата статия има за цел да анализира мнението на студентите от български висши училища в областта на медицината и здравните грижи относно различните аспекти на онлайн обучението – неговите предимства, ограничения и организационни форми. Основата се на данни от анкетно проучване, про-

ведено през 2024 година сред 734 респонденти, изследването предлага емпирично обоснована оценка на ефективността на дистанционните форми на образование в един от най-взискателните академични сектори.

Методология

Изследването е осъществено под формата на структурирано анкетно проучване в периода април – юни 2024 г., като обхваща 734 респонденти, обучаващи се в различни медицински и здравни специалности в рамките на българската система на висше образование. Съществен акцент в избора на извадката е поставен върху представителността на различни образователно-квалификационни степени (професионален бакалавър, бакалавър, магистър), курсове на обучение и специалности, включващи медицина, фармация, здравни грижи и обществено здраве.

Представените данни са анализирани чрез дескриптивна статистика, визуализирана под формата на графики, които служат като основа за интерпретация. Статистическата обработка позволява идентифициране на тенденции, преобладаващи нагласи и разнопосочни мнения относно ключовите аспекти на онлайн обучението.

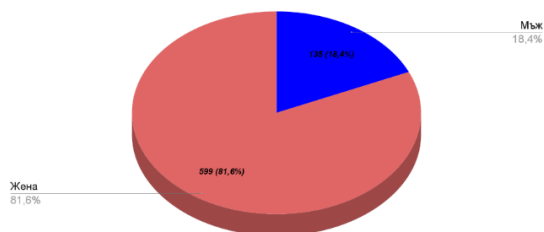
Резултати и анализ

Демографски профил на респондентите

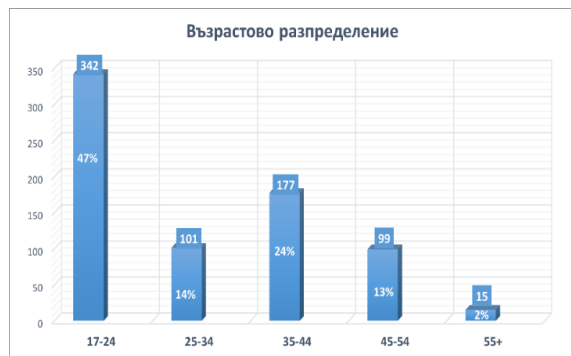
Изследването разкрива (фиг.1), че преобладаващата част от анкетиранияте студенти са жени – 81,6% (n=599), докато мъжете съставляват едва 18,4% (n=135). Тази доминация на женския пол в извадката отразява утвърдена тенденция в сектора на здравните грижи и медицинските науки, където професии като медицинска сестра, акушерка и рехабилитатор са традиционно по-привлекателни за жени.

По отношение на възрастово разпределение, най-голям дял заемат студентите между 17 и 24 години – 47% (n=342), което съответства на стандартния период за бакалавърско образование. Впечатляващо е присъствието и на групата 35-44 години – 24% (n=177), което насочва към активно продължаващо образование и стремеж към професионална квалификация в по-зряла възраст. (фиг.2).

пол



Фигура 1.



Фигура 2.

По-голямата част от респондентите се обучават в бакалавърски програми – 39,1% (n=287), следвани от магистри – 32,8% (n=241)

и професионални бакалаври – 28,1% (n=206). Данните показват, че 56% (n=408) от студентите са в първи курс, което може да се обясни с първоначалния прием на студенти и по-активното участие на новопостъпили в подобни анкети. (фиг.3)

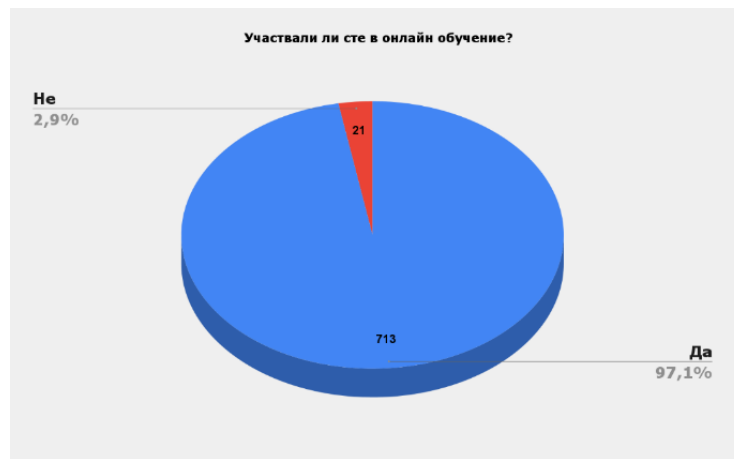


Фигура 3.

Специалност	Брой	%
Медицинска сестра	157	21,4%
Медицина	93	12,7%
Лекарски асистент	72	9,8%
Фармацевт	70	9,5%
Медицинска козметика	50	6,8%
Дентална медицина	45	6,1%
Рехабилитатор	44	6,0%
Помощник-фармацевт	43	5,9%
Рентгенов лаборант	31	4,2%
Обществено здраве и здравен мениджмънт	30	4,1%
Акушерка	27	3,7%
Медицински лаборант	23	3,1%
Инспектор обществено здраве	18	2,5%
Зъботехник	15	2,0%
Парамедик	8	1,1%
Управление на здравните грижи	7	1,0%

Фигура 4.

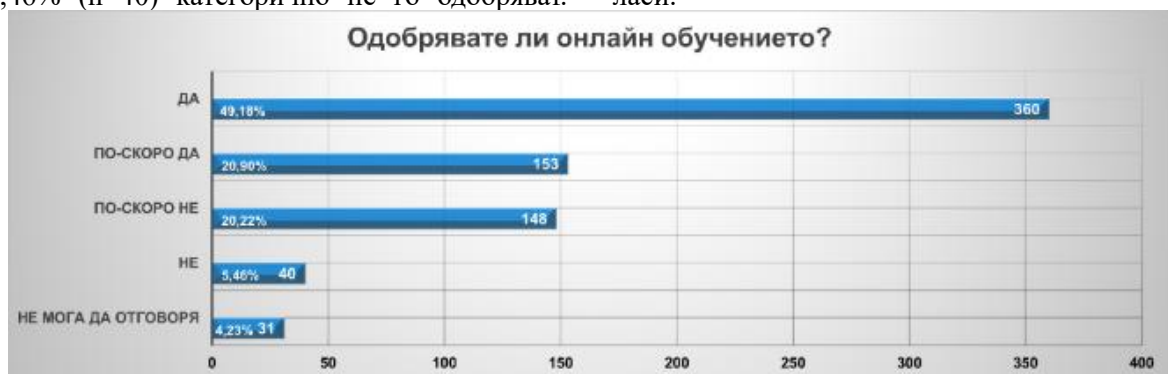
Почти всички респонденти – 97,1% (n=713) съобщават, че са участвали в онлайн обучение. Това категорично утвърждава дистанционното обучение като масово възприета и прилагана форма в медицинското образование, особено след пандемичната трансформация на учебния процес. .



Фигура 5.

Запитани дали одобряват онлайн обучението, 49,18% (n=360) заявяват пълна подкрепа, а 20,90% (n=153) – частично. Същевременно 20,22% (n=148) посочват резерви, докато 5,46% (n=40) категорично не го одобряват.

Тези разнопосочни отговори подчертават комплексния характер на дистанционното обучение и необходимостта от по-задълбочено разглеждане на причините зад негативните нагласи.



Фигура 6.

Сред основните причини за неодобрение на онлайн обучението се открояват: липсата на практически опит – 32,57% (n=171), намаляването на взаимодействието с преподаватели –

21,71% (n=114), трудности при концентрацията у дома – 15,62% (n=82) и социалната изолация – 9,14% (n=48). (фиг.7)



Фигура 7.

От друга страна, студентите, които одобряват онлайн обучението, посочват като основни предимства гъвкавостта и удобството – 52,97% (n=374), липсата на нужда от пътуване –

20,82% (n=147), достъпа до електронни ресурси – 7,51% (n=53) и по-доброто управление на времето – 6,23% (n=44).

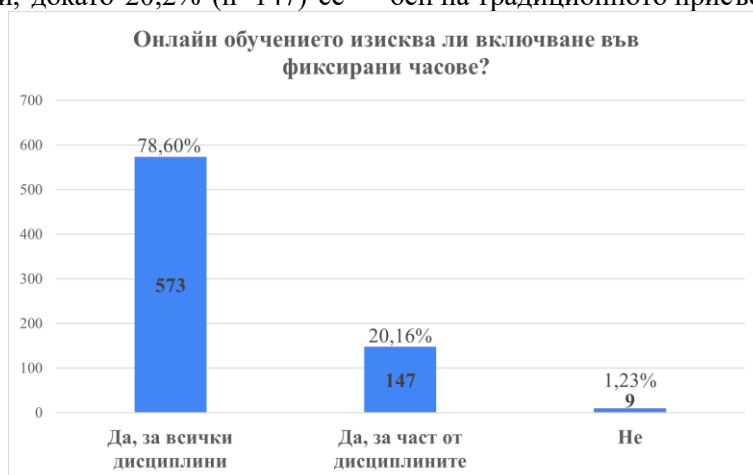


Фигура 8.

Организация на онлайн обучението

По отношение на формата на участие 78,6% (n=573) от респондентите посочват, че спазват графика на фиксираните онлайн занятия за всички дисциплини, докато 20,2% (n=147) се

включват само за част от курсовете. Това демонстрира доминиращо присъствие на синхронния модел на обучение, който предполага структурирана комуникация и график, подобен на традиционното присъствено обучение.



Фигура 9.

Резултатите относно достъпа до учебни материали показват, че 62,7% (n=455) от респондентите са получавали ресурси по всички дисциплини, докато 36,2% (n=263) са разполагали с материали само по част от тях. Това подс-

казва за известна непоследователност в системата за предоставяне на учебни ресурси, която би могла да се оптимизира чрез централизирани дигитални платформи и стандартизирани процедури.



Фигура 10.

Обсъждане

Резултатите от анкетното проучване открояват ясно изразено двойнствено отношение към онлайн обучението, при което положителните нагласи съжителстват с отчетливи резерви, особено в контекста на медицинските и здравните специалности. От една страна, високият процент на одобрение и участие (97,1%) свидетелства за успешната адаптация към дигиталната трансформация в образованието. От друга страна, природата на медицинското образование – с подчертана нужда от практическа насоченост, клинична симулация и директно взаимодействие изправя онлайн обучението пред сериозни предизвикателства.

Основните **предимства**, посочени от респондентите, съвпадат с утвърдени теоретични постановки в съвременната педагогика и дигиталната дидактика. Гъвкавостта, възможността за учене от различни локации, достъпът до електронни ресурси и липсата на необходимост от физическо присъствие са в съответствие с принципите на **самостоятелното и персонализирано учене** (self-directed learning). Това съвпада и със съвременни подходи, използвани в западни държави като “**blended learning**” и “**flexible learning**”, които комбинират формални и неформални образователни стратегии в дигитална среда.

В същото време обаче, студентите подчертават редица **структурни и педагогически слабости** на онлайн обучението, които не могат да бъдат пренебрегнати. Липсата на практически компоненти, трудността в ангажирането на вниманието, ограничената обратна връзка и социалната изолация са в противоречие с основните принципи на **конструктивизма**, който изисква активно участие, колаборативна среда и учене чрез преживяване. Особено в медицинските специалности, където

наблюдението, практикуването и повторението са критични за усвояване на клинични умения, дигиталната среда се оказва недостатъчна, ако не е придружена от адекватно компенсирани механизми.

Наличието на **фиксиран онлайн часове** (синхронно обучение) при мнозинството студенти (78,6%) създава усещане за структура и академична отговорност, но в същото време отнема част от предимствата на онлайн средата – именно нейната гъвкавост и индивидуално темпо на работа. Това създава **педагогическо напрежение** между нуждата от академична дисциплина и стремежа към саморегулирано учене. В този контекст особено полезен би бил **хибридният модел**, който комбинира синхронни сесии (лекции, дискусии, семинари) с асинхронни елементи (видеозаписи, задачи, форуми), така че студентът да може да адаптира учебния процес към собствените си когнитивни и житейски особености.

Друг значим проблем, който се очертава от анализа, е **неравномерното предоставяне на учебни материали** – само 62,7% от студентите получават ресурси по всички дисциплини. Това разкрива **липса на институционално изравняване и стандартизация**, което подкопава доверието към системата и затруднява учебния процес. Такова разпределение предполага, че някои преподаватели или катедри не прилагат системно дигитални практики, което води до фрагментация и неравен достъп.

Също така, посочените **технически затруднения** – свързани с интернет връзка, платформи за обучение, софтуер и хардуер – показват, че технологичната обезпеченост все още не е на ниво, което да гарантира равнопоставеност между всички студенти. Това е особено критично в социално уязвими групи или в отдалечени региони, където онлайн обучението

вместо да увеличи достъпа, може да задълбочи образователните неравенства.

Важен акцент е и **психосоциалният ефект** на дистанционното обучение. Намаленото взаимодействие между студентите, липсата на физическа среда за обмен на идеи и преживявания, както и чувството на изолация, което съпътства дългите периоди на дистанцираност, оказват влияние не само върху академичната мотивация, но и върху психичното благополучие. Това е особено актуално за първокурсниците (които са най-многобройната група в извадката), тъй като за тях онлайн обучението може да затрудни процеса на академична и социална адаптация.

В заключение, обсъждането показва, че макар онлайн обучението да носи редица предимства, то изисква **стриктно педагогическо и организационно преосмисляне**, за да бъде адекватно на нуждите на специфични професионални направления като медицината. Балансът между теория и практика, между гъвкавост и структура, между технологичен напредък и хуманна образователна среда е ключов за бъдещето на висшето образование в здравния сектор.

Заклучение и препоръки

Изследването очертава цялостна и многоаспектна картина на възприятието на студентите от медицинските и здравните специалности относно онлайн обучението. Данните недвусмислено показват, че тази форма на образование вече е трайно внедрена в академичния процес, като почти всички респонденти са участвали в дистанционно обучение. В същото време, резултатите разкриват съществени противоречия, произтичащи от специфичните изисквания на медицинското образование, което предполага не само теоретична подготовка, но и практически компетенции. Почти пълното участие на респондентите в онлайн обучение – 97,1% – потвърждава мащабната дигитализация на учебния процес. Положителните нагласи към онлайн формата се обуславят най-вече от неговата **функционална гъвкавост, икономия на време, мобилност и възможност за по-голям контрол върху учебния процес**. Особено при студенти от по-високи курсове или с ангажменти извън университета, тези характеристики се възприемат като съществени предимства. Неравномерното разпределение на учебни ресурси и практиките, свързани със синхронни и асинхронни форми,

допълнително подчертават нуждата от **институционално реструктуриране и стандартизация**. За да се гарантира, че онлайн обучението не само се прилага, но и отговаря на академичните стандарти, е необходим стратегически подход, включващ не само технологична осигуреност, но и педагогическа реформа.

Сред основните **предимства** на онлайн обучението, посочени от студентите, се открояват:

- възможността за участие от различни локации;
- премахване на необходимостта от пътуване;
- по-добро управление на времето;
- достъп до електронни ресурси;
- гъвкавост в организацията на учебния процес.

От друга страна, **недостатъците**, които създават реални бариери пред ефективността на дистанционното обучение, включват:

- липсата на практически опит и демонстрации;
- ограничено взаимодействие с преподаватели;
- социална изолация и ниска ангажираност;
- технически трудности и непостоянна достъпност на учебни материали.

Въз основа на тези наблюдения, могат да се формулират следните **препоръки** за подобряване на качеството на онлайн обучението в медицинските университети:

1. **Въвеждане на хибриден модел на обучение**, Обединението на онлайн лекции с присъствени практически занятия ще позволи съчетаване на гъвкавостта на дигиталната среда с необходимостта от реални клинични демонстрации и умения. Подобен модел би отговорил на комплексните нужди на медицинските специалности и ще осигури балансирано развитие на теоретични и практически компетенции.

2. **Унифициране на системите за електронно обучение**, Необходим е ясен протокол за качване на учебни материали, включително изискване за предоставяне на записани лекции, презентации и допълнителни ресурси по всяка дисциплина. Това ще гарантира равен достъп до информация и ще намали субективния елемент в преподавателските практики.

3. **Професионално развитие на преподавателите**, Преподавателите трябва да бъдат обучавани не само технически, но и методи-

чески – в използването на интерактивни средства за обучение, управление на виртуална класна стая, стимулиране на участие и адекватно оценяване в онлайн среда. Тук ключова роля играят и институциите, които трябва да предоставят възможности за професионално развитие.

4. Гарантиране на техническа достъпност и подкрепа, следва да се осигурят институционални механизми за подкрепа на студенти с ограничени ресурси – например чрез предоставяне на техника, субсидирани интернет планове или достъп до университетски дигитални центрове. Равнопоставеността в достъпа е условие за качествено и справедливо образование.

5. Акцент върху социалното измерение на образованието, Онлайн средата често води до социална изолация. Необходими са форми на „съвместно“ учене – виртуални дискусии, групови задачи, симулации – както и институционални инициативи за психосоциална подкрепа на студентите в условията на дистанционно образование.

Онлайн обучението има потенциал да повиши достъпността и индивидуализацията на академичния процес, но това изисква внимателен подход към неговото планиране, техническа обезпеченост и адаптиране спрямо спецификата на всяка образователна програма. Само чрез стратегическо съчетание на гъвкавост и академична структура може да се постигне пълноценен, балансиран и ефективен модел на висше образование, адекватен на съвременните обществени и технологични реалности.

Литература

1. DINEVA, S., (2022) Challenges in Education During the Second Year of Pandemic, Conference: Proceedings of the 16th International Conference on Virtual Learning ICVL 2021, pp. 61 – 66. ISSN: 1844-8933.
2. DINEVA, S., (2022b) Digitalisation and remote learning, Conference: International Conference on Virtual Learning - Virtual Learning - Virtual Reality (17th edition) , pp. 37 – 47, DOI:10.58503/icvl-v17y202203.

3. O'Doherty, D., Dromey, M., Loughed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education – an integrative review. BMC Medical Education, 18(1), 130. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0>

4. Goh, P. S., Sandars, J. (2020). A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. MedEdPublish,9(1),49. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000049.1>

5. Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education. BMC Medical Education,20(1),91. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>

6. Niu, Wanshu & Zhang, Wuke & Zhang, Chuanxia & Chen, Xiaofeng. (2024). The Role of Artificial Intelligence Autonomy in Higher Education: A Uses and Gratification Perspective. Sustainability. 16. 1276. 10.3390/su16031276.

7. Ina Budak, Merve & Kacan, Sümeyye & Azizoğlu Keleş, Dilşa & Okanlı, Ayşe & Kartal, Gülçin. (2023). Determining The opinions and experiences of students who started nursing training with online education in the transition process to hybrid education: a qualitative study. – International psychiatric nurses congress, Ankara, Turkey

8. Velikov St. (2011), Virtual learning environment in medical college - Sofia, Journal of International Scientific Publication: Economy & Business, Volume 5, Part 3, 2011 ISSN 1313-2555, Publish at <http://www.science.journals.eu>, pp. 260-265

9. Alenezi M. (2023) Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. - Education Sciences. - Vol. 13, Iss: 1, pp 88-88

10. Hristov.G., P.Zahariev, I.Beloev, G.Georgiev.(2023) “An innovative approach for holding transnational virtual internships in the field of higher education.” – Sbornik s dokladi ot Natsionalna nauchno-prakticheska konferentsiya "Digitalna transformatsiya na obrazovaniето - problemi i resheniya, otsenyavane i akreditatsiya", University of Ruse, pp. 226-232, ISBN 978-954-712-892-7

Ясен Събев - докторант
Факултет по обществено здраве
“Проф. д-р Цекомир Воденичаров, дмн”,
Медицински университет – София
Email: y.subev@mc.mu-sofia.bg



ИДЕИТЕ НА КЛЕР РЕНАР ЗА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦАТА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Виктор Томанов

CLAIRE RENARD'S IDEAS FOR CHILDREN'S MUSICAL EDUCATION IN KINDERGARTEN

Victor Tomanov

ABSTRACT: *The question of sounding gestures cannot be related only to the search for modern methods and ways related to the musical development of children. Similar approaches are found in the system of K. Orff, as well as in J. Dalcroze, Z. Kodaly, etc. This, of course, is not something new for musical art in general. Since ancient times, people have used the sound emitted by various objects to create music, in its protoform, giving them another function - musical instruments, but the most accessible and universal of which is the human body. The main emphasis in the article is related to Claire Renard's concept of musical development of children, which she defines as musical gestures, aimed at forming an attitude towards sound /in general/, with its characteristics /duration, strength, timbre, pitch/, thus seeking the most natural path for children to develop and enrich their sound perceptions, considered as a basis on which to build the entire process of musical education.*

Key words: kindergarten, music education, Claire Renard

В областта на музикалното възпитание на децата, една част от концепциите от началото на XX век, предлагащи по-различен поглед от традиционно установените до момента методи, с течение на времето бяха категоризирани като *активни методи*, при които на децата беше предоставяна възможност под формата на игра да експериментират с музиката, още преди да бъдат запознати с определени правила. Така по един естествен и неусетен начин да се формира техният музикален усет и задава търсената посока.

След втората половина на XX век, на основата на тези активни методи в световната практика, възникват различни системи за музикално възпитание и обучение, не под влияние на съществуващата в момента музикална естетика, насочени към формирането на умения за възприемане на съпътстващата за съвременния свят звукова среда. Това е процес на търсене на най-подходящи методи за възпитание и обучение, който постепенно става все по-интензивен, като посоката е търсенето на такива методи, които да „отговарят на предизвикателствата на музикалния живот от края на XX век“ [1].

Един от аспектите в тези нови системи има отношение към музикалните жестове. Сред

авторите, отделящи важно място на тези жестове в музикалното обучение, както повечето от тях го определят като „модели за свободно музикално изразяване на децата чрез различни звукови материали“ [2], сред които: R. Murray Schafer, Ronald Thomas, John Paynter Cristina Agosti-Gherban, C. Rapp-Hess, Fr. Delalande, A. Fulin, Claire Renard, G. Reibel, Т. Тютюникова, А. Буренина и др. Характерното за тях е, че те синтезират основни принципи от най-утвърдените системи в света, върху които изграждат своите методически концепции. В основната си част, тези методи датират от 80-те години на XX век и неслучайно Fr. Delalande споменава, че „изведнъж преоткриваме, накратко, че музиката също е изкуство на жеста. Децата влизат в музиката чрез жеста, а възпроизвеждането на звуци е преди всичко свързване на жестове“ [3]. Това означава, че първата стъпка в музикалното възпитание на децата трябва да бъде насочено към звуците, да ги слушат, оценяват, да осъзнават движението на звука, съпътстващите жестове при създаването на звуците и постепенно преминаване от емоцията при възприемането на тези звуци към музикалната емоция.

Клер Ренар (1944) е пианист и композитор, изучавала електроакустика /1973/, което

оказва влияние върху нейното разбиране за звуковия феномен. По това време /от 1973 г./ тя е част от екип, чиято дейност е насочена към прилагането на музикални игри в училищата, разработени с цел да обслужват музикалното обучение [4]. Всичко това я провокира да публикува книгата си „Музикалният жест“, /1982/, в която тя излага основната си концепция, свързана с музикалното възпитание и обучение, в резултат на изследванията върху творческия процес в обучението по музика.

Тя разглежда жеста като основен компонент на образователния процес, защото чрез него се достига до звука и „поради тази причина, стоейки в основата на музикалната дейност, улеснява спонтанното изразяване и създаване - две основни дейности в педагогиката“ [5]. В този смисъл, жестът не би трябвало да се възприема само като определено двигателно действие, разглеждано само от емоционална позиция, а като действие натоварено със смисъл, т.е. изразяващо нещо.

За Клер Ренар „музиката се ражда в играта“ [6:95]. Това твърдение е породено от факта, че в тази естествена за детето дейност, музикалното познание може много по-лесно да бъде овладяно и запомнено и ако детето само достига до него, отколкото наготово даденото. Изхождайки от това, Ренар определя трите най-важни условия, трансформиращи една игра, каквато и да е, в музикално-творческа: 1. Тя да осигури условия за себеизразяване на всяко едно от децата, независимо дали се реализира чрез пеене или свирене на детски музикален инструмент, игра освободена от предварително зададени ограничения; 2. Да насочва детето към вслушване не само на собственото изпълнение, но и към това на другите и 3. „Създава музикален процес благодарение на законите на еволюцията, които ще определят начина, по който параметрите ще влязат във взаимоотношения във времето“ [6:18]. По този начин играта, поставена в основата на музикалното обучение и осигуряването на условията за спонтанност на реакциите при изпълнението ще провокира възникването на идеята. Възникваща във въображението, а именно превръщането на жеста в музикален чрез осъзнаването на смисъла и значението на отделния звук.

Важен момент в музикалното възпитание и обучение, освен спонтанното *изразяване*, представлява процесът на *създаване*, което Кл. Ренар определя като „процъфтяване на възможното“ [6:16]. Това означава осигуряване и

гарантиране на възможности за себеизразяване, без задръжки, без страх. И след като в основата на музикалното възпитание и обучение лежи играта, то независимо, дори и при наличието на правила, то трябва да подходи по своя начин. Експериментирайки с различните звуци, то ще се опитва да ги „вмъкне“ в общата идея /предварително заявена/, а оттам ще се формира определено ниво на музикална идея и всичките тези звуци, различни по своите характеристики /продължителност, височина, тембър, динамика и пр./ ще се опитва да ги организира във времето. Всичко това означава, че звукът, емоционално обогатен ще води към следващата стъпка-организирането и следователно „този подход няма да се възприема само като индивидуална или колективна форма на изразяване, а ще води към по-добро разбиране, постигнато чрез опита, а именно – как се прави музика, която вече съществува“ [6:36].

Изразяването, което се разглежда като творчески процес, според Кл. Ренар включва две надграждащи се фази, които тя определя като *импровизация* и *композиция* [6]. *Първата* – е формирането на отношение към звука. Тази фаза би могла да се определи като експериментаторска. Детето обогатява своите представи, като експериментира с различни звуци, издавани от тялото или от околни предмети. Тембърът е особено важно качество на звука в този момент, като към него се наслаждава динамиката и височината. Като цяло, тази фаза би могла да се определи като „възможности за правене на музика“ [7]. *Втората – композиция* – това е процесът на комбиниране на различните звуци. Тук въображението изпълнява много важна функция. Чрез композицията, детето се учи да структурира различните звуци в определен порядък и по този начин да развива музикалното си мислене.

Изхождайки от фазите на изразяването е видно, че следващата стъпка – *създаване*, се формира на базата на втората фаза – композиция. В най-общ план, създаването е самостоятелното формиране на музикалната идея и изборът на средства за нейното реализиране. В този смисъл, не случайно втората фаза може да се приеме към подготовка за тази самостоятелна дейност и кореспондира с музикално-когнитивните процеси на детето и обогатяването на неговите възприятия.

От методическа гледна точка, концепцията на Кл. Ренар за музикалното възпитание и музикалният жест на децата, по отношение на

игрите-преживявания включва два надграждащи се етапи: *чуване и правене и творческо осмисляне*.

В настоящата статия акцентът основно е върху игрите-преживявания, които се реализират в два основни етапа, със съответните подетапи. *Първият етап* /включващ: жест на слушане; игри със звукови движения; звук и неговите качества/ би могъл да се определи като проучвателски, т.е. формиране на умения за „наблюдаване на реалността чрез експериментални игри“ [8:23], а *вторият* – организиране, като творческо осмисляне, разглеждан в хоризонтален /в технологичен подетап/ и вертикален план /идейно-съдържателен подетап/.

Първи етап. Жест на слушане. Към тях Клер Ренар причислява всички звуци, издавани от тялото и от околните предмети: - движения с ръцете, краката, различни предмети и др., като целта е да се свържат всичките тези звуци с усещането, което изпитва детето в този момент. А оттук нататък, те трябва да бъдат свързани с музикалния звук, например, по-големият жест да се асоциира с дълъг звук и обратното, или различната сила с динамиката и оттук динамическите контрасти и пр. По този начин се формират представи, които впоследствие ще бъдат използвани при възприемането на музика. От друга страна, децата трябва да се приучат да слушат и жестовете на другите, а не само своите. Например имитиране жестовете на други, по начин, по който те са изпълнени, като продължителност /голям, малък/ или динамически /тих, силен/. Според Кл. Ренар „когато децата слушат например 7 все по-силни удара, те ще се опитват да подражават тази нарастваща сила на динамиката, без да се стремят към спазването на точния брой. Така постепенно се преминава към продуктивен жест“ [6:20]. Това не трябва да се възприема като начин, чрез който децата да овладяват динамическите промени, а по-скоро като средство за осъзнаване и преживяване на различния характер, който придобива даденият звук.

По този начин се формират и усещанията не само от звуците, издавани от тялото, но и по отношение на различните предмети, включително и при изпълнението на определен детски музикален инструмент. Важното е да се приучват да слушат другите. И ако в началото децата подхождат хаотично към звуците издавани от различни предмети или инструмент, то впоследствие те започват да се стремят към определен тип съгласуваност между тях. Следователно, при жеста на слушане, целта е да се

формират представи за различните видове звуци, които могат да се постигнат само от един жест.

Игра със звукови движения. Тук най-важният елемент е контрастът. Ако се приеме, че изпълнението на определен жест /независимо от ритмиката/, представлява определен момент, то свързването на два контрастни модела, вече води към по-висока степен на осъзнаване, т.е. преминаване от конкретен звук, към структурно обединение. Контрастността може да се отнася до различни компоненти на музиката – продължителност, сила, тембър. „От контрастността децата често извличат контрастния характер на определени елементи /тембър, динамика или интензитети по височина/“ [6:23].

По отношение на динамиката, като компонент, който по-лесно се възприема от децата, Кл. Ренар предлага съчетаването на жеста със звуци, а това от своя страна цели, обвързването на жестовия **контраст** с музикалния контраст. Впоследствие, децата ще могат звуково да изобразят този контраст /без да го съпровожда с даден жест/, асоциирайки го с конкретен жест. Така се оформя тристепенна структура, въз основа на която се формират умения за звуково пресъздаване на контраста.

За Кл. Ренар, контрастът не се свежда единствено и само до динамиката. това може да се съотнесе и към темпото, като например бързото или по-бавно бягане, което Ренар определя като контраст на интензитета. Това е по-сложна задача, защото децата трябва да се приучат да не идентифицират например силната динамика с бързото бягане или обратното. Към контрастите Кл. Ренар причислява и инструменталните жестове. Разбира се, когато се говори за инструментален жест, тя разбира жестът, свързан извличането на звук не само от някакъв детски музикален инструмент, но и различни предмети. Контрастите, свързани с тембъра са също лесно усвоими, подобно на динамиката и може да се приеме, че те вървят паралелно с нейното усвояване. За Кл. Ренар е важен и контрастът звук-тишина. Например R.Salan предлага следната задача: определено дете издава звук, който всички останали деца имитират. После с определен жест прекратява това. Той покрива очите си, през което време децата застават зад него. След подреждането им, всички мълчат в очакване на следващия жест и т.н. „В тази игра, тишината придобива значение на музикален елемент, също толкова важен, колкото и звукът“ [8:27].

Звук и неговите качества. Насоките по отношение на този показател Кл. Ренар свързва с различните характеристики на звука, съответните усещания у детето и натрупването на определени представи, „на детето трябва да се предложи възможност за откриването на възможно най-много звукови усещания, така, че да може да прави сравнения, развива критичното си мислене и да демонстрира предпочитания“[6:27]. Започвайки от шума, от жестовете предизвикващи различни по своето естество шумови ефекти, постепенно, под формата на игра се преминава към музикалното им преосмисляне, но преди това трябва да се формира у тях усещането за различните звукови характеристики на тези шумове, по отношение на тембър, височина, сила, продължителност. Когато то започне да ги различава, тогава се преминава към етапа на музикалното им преосмисляне. Следователно, много е важна функцията на педагога, чрез умело подбрани игри да насочва вниманието и мисленето на децата.

Друга важна особеност по отношение на този показател е включването на мисловната операция *сравнение*. Именно чрез нея, те ще започнат да осъзнават различията между един и други звуци и всичко реализирано под формата на игра. Така, в целия първи етап, по отношение на игрите-преживявания се тръгва от слуховите усещания, през контраста и се стига до сравнението. Разбира се, и при контраста има сравнение, но то е реализирано между различни начини на представяне на един и същи звук, докато при сравнението, става въпрос за различни по своя характер звуци.

Когато става въпрос за игра, трябва да се има предвид, че тя трябва да се реализира на екипен принцип в групи по 4-5-6 деца.

Втори етап. Това е етапът, който се разглежда от позицията на „движение“ на различните звуци. Ако до този момент те са разглеждани сами за себе си, то сега вече се търси музикалното им „превъплъщение“. Всичко това се реализира в два подетапа.

Хоризонтален подетап. В неговата основа е играта. Придобитото усещане за характеристиките на различните звуци, формирането на представи за определени модели в контекста на общия характер, независимо дали става въпрос за музикално произведение, литературно или за разказ е в основата на хоризонталния подетап. Тук, налице е свързването на различни звуци и изграждането на определен тип структура, т.е. на тях вече се гледа като на организирани във времето движещи се звуци,

реализирано под формата на игра. Жестовете са свързани със звуци издавани от тялото или различни предмети, но също така те включват и елементарни музикални инструменти, напр. маракаси, триангели, ксилофони и др.

Важното, което трябва да се отбележи е, че чрез хоризонталната работа у децата трябва да се формира отношение към формата. Звуците протичат във времето и изпълват цялата форма. По-кратката се реализира на екипен принцип, а по-дългата с участието на всички деца.

Вертикален подетап. Той кореспондира със смисъла и значението на протичащите във времето звуци, т.е. тук се има предвид изпълването на формата със съдържание и придаването на музикален смисъл. При реализирането на този подетап отново се започва с най-достъпното, най-присъщото за децата – издаването на звуци чрез тялото, гласа, ръцете, краката. „Материалите, които ни заобикалят в нашето ежедневие, са възможните звукови материали – инструментите, които са вече създадени и формират възможностите за тяхното използване“[8:34].

Овлавяването на звука и неговите характеристики в най-висока степен може да се оптимизира, ако се обвърже с асоциативното мислене на децата и тяхното въображение, т.е. чрез обвързването им с определени мисловни образи, подобно на програмните заглавия на произведенията, които да изпълняват насочваща функция.

Важното е, те да не се използват само като ритмически съпровод, а изборът им и отношението към тези жестове, произвеждащи различни звуци да е в контекста на музикалното съдържание. Ето защо, задължително началото трябва да е свързано с песента, защото освен музиката, там значение има и текста и впоследствие да се премине към инструментални мелодии.

Целта на цялата концепция на Кл. Ренар е да се възприеме светът като музика, дори в различните ежедневни звуци от боравенето с едни или други предмети, включително и тишината, и всичко това може да бъде възприемано като част от музикалното битие на всеки един. От друга страна, децата трябва да бъдат насърчавани свободно да се изразяват и да проявяват своята креативност и по този начин да изразяват своите мисли и чувства.

Литература

- [1]. Fulminet C, Sprogis E. 1987. La formation musicale dans les conservatoires et les écoles de musique, Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique, La Villette, Paris. s. 34.
- [2]. Bouchard-Valentine, V. 2018. Trajetória da criação musical no currículo escolar do quebec, In: Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana. Sobral Gráfica e Editora Sobral-CE. s. 85.
- [3]. Delalande, F. 1984. La Musique est un jeu d'enfant. Paris : INA, Buchet/Chastel. s. 32-40.
- [4]. Tosi M. 2019. Claire Renard, dans Compositrices: l'égalité en actes, Paris, Éditions MF/CDMC, nouvelle éd. s. 472.
- [5]. Zagonel, B. 1999. Em direção a um ensino contemporâneo de música. In: ICTUS Music journal. V.1. s.12.
- [6]. Renard, C. 1982. Le geste musical. s.l. : Hachette / Van de Velde. Paris.
- [7]. Alencar de Brito, T., 2013. Gesto, escuta, pensamento: o jogo musical da infância. Música na Educação Básica. Brasília. s. 7.
- [8]. Salán, R. 2012. Musical en el aula de infantil. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación (Palencia). Spain. s. 23.

Виктор Томанов
Докторант
Университет: ЮЗУ „Н. Рилски”,
Благоевград
Катедра: „Музика”
Адрес: Благоевград 2700
Ул. „Ив. Михайлов” № 66
Факултет по изкуствата
Катедра „Музика”
e-mail: renovaccio@abv.bg



ЗА НЯКОИ СЪВРЕМЕННИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА МУЗИКАЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Виктор Томанов

ON SOME MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MUSICAL-EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Victor Tomanov

ABSTRACT: Modern methodological-scientific literature considers the issue of musical and educational activities in kindergarten in various aspects and on this basis many pedagogical technologies have been developed, which can be classified according to different principles. Based on the specifics of individual musical activities in kindergarten, technologies can be summarized in main directions: the first - technologies aimed at mastering knowledge and skills in a specific direction, regardless of which of the main musical activities it serves and the second - integrative - considered as a synthesis between the main musical activities, i.e. in a narrower aspect - as musical-integrative and in a broader - as general-integrative, aimed at knowledge and the formation of skills, including other subject areas. In general, the commonality between these two directions is in the direction of searching for such didactic methods and approaches for organizing and implementing the educational process, which would activate the interest of children and through it to influence the development of their musical abilities and, in general, the formation of certain musical and aesthetic criteria.

Key words: kindergarten, music education, teaching methods

В научните публикации могат да се открият множество дефиниции за понятието педагогическа технология /в зависимост от това в каква перспектива се разглежда/, като разнообразие се наблюдава дори и по отношение на формулирането на наименованието им /дидактически, образователни, съвременни и пр./. През XX век се оформиха две концепции, относно същността на педагогическите технологии. Първата, даваща превес на техническите средства и учебни помагала при реализиране на обучението, а втората – акцентираща на начинът на преподаване. В настоящото изследване, ще се придържаме към определението за педагогическа технология на Jafar Ahmadigol, извлечено от анализа на съществуващите до момента дефиниции, а именно: „педагогическата технология представлява динамична система от изследвания и морални действия с цел определяне и предоставяне на интерактивна среда за дейността на учащите се за тяхното бързо, лесно и трайно образование и обучение в хармония с техните интереси и характеристики“ [1:1]. Динамичната система,

разглежда от позицията на педагогическите изследвания, означава, че всяка иновация, предоставяща по-добри и оптимални условия за обучение поставя изискването за оптимизиране на съществуващата до момента.

Съвременните педагогически технологии за музикално възпитание могат условно да се разделят на два вида: първият - насочен към развитието на определена музикална дейност или отделен съставен компонент или – включващ повече от една дейност с акцент върху някоя от тях. Вторият е в индиректна връзка с музикалността и е насочен към развитие на определени музикално-когнитивни умения, социални умения и психо-емоционална сфера /концентрация, памет, мислене, емоционалност и емоционална интелигентност, креативност, моторика, екипни умения, самоувереност, рефлексивни умения и пр./.

Общото между всички тях е *проблемно-творческият подход*, т.е. всички поставени за изпълнение задачи са конструирани по такъв начин, че да провокират творческия импулс на децата. Следователно, когато се говори за

развитие на музикалността, в практика не прави разграничение между двете основни структури – специални и общи музикални способности, т.е. те се разглеждат заедно, защото творчеството е в основата на развитието.

По отношение на *първият обособен вид*, в научно-методическата литература основно място заемат педагогическите технологии за развитие на: *Музикалното възприятие; Певческите и музикално-игрови умения; Детското музициране; Детското творчество; Проектната дейност; С помощта на компютърните технологии.*

Както се вижда, първите четири са насочени към основните видове музикални дейности, а последните две могат да се разглеждат като интегративна форма, обхващаща някоя /или някои/ от тези дейности.

Проектната дейност се разглежда като форма на реализиране на проблемно обучение, но реализирано с помощта на учителя, поради недостатъчния опит /музикален и житейски/ на децата. Това е дейност, която все по-настойчиво започна да навлиза в детските градини през последните 20 години. Проектите по съдържание могат да бъдат различни: творчески, игрови, изследователски и пр. По този начин става видна връзката между тях и конкретната музикална дейност. Но в същото време, те трябва да се разглеждат и в контекста на втория обособен тип – в посока когнитивното и личностно развитие.

Научните изследвания показват, че чрез този вид обучение децата и учениците се превръщат в интерактивни обучаеми /Blumentfeld и кол., 1991, Lin and Hsieh, 2001, Synteta and Schneider, 2002 и др./ и овладяват знания чрез изследователската дейност /(Edward, 1995, Jang, 2006, Johnson and Aragon, 2003, Prince and Felder, 2007 и др./. В някои други публикации се посочва ефективността на проектно-базираното обучение, когато се съчетава с компютърните технологии /(Barron и кол., 1998, Edelson и кол., 1999, Solomon, 2003, Stites, 1998 и др./.

Въпросът за навлизането на компютърните технологии в музикално-възпитателния процес в детската градина има отношение към реализирането на различните музикални дейности и в зависимост от особеностите им може да се изразява в: представянето на мултимедийни презентации; видео материали, овладяване на тембри на различни инструменти и пр., които да онагледяват процеса, но те оказват много важно значение по отношение на

дейността възприемане. В редица чуждестранни изследвания се посочват предимствата и недостатъците от приложението на компютърните технологии в детската градина – по отношение обогатяване на техните преживявания; положителното значение за когнитивното им развитие /Haugland 1999, 2000; Freeman & Somerindyke 2001 г.; Greenfield 2004; Kirkorian, Wartella, & Anderson 2008; Linebarger, Piotrowski, & Lapierre 2009; Adams 2011/; като помощно средство в ежедневната дейност в детската градина / Van Scoter, Ellis, & Railsback 2001; Copple & Bredekamp 2009; NAEYC 2009/; като учебно средство, а не изолирана дейност /Guernsey 2011/; отношението на учителите към компютърните технологии /Van Scoter, Ellis, & Railsback 2001; Clements & Sarama 2003; Plowman & Stephen 2007/ и др.

Изхождайки от всички тези посоки на научните изследвания е видно, че компютърните технологии имат значение не само за въздействие върху детската психика, на техните преживявания, на емоционалната им сфера, но могат да оказват и активно въздействие върху когнитивната им сфера, чрез търсенето на по-атрактивен, достъпен, интересен начин за поднасяне на информацията.

Чрез компютърните технологии музикалните ръководители в детските градини могат да предложат разнообразни дейности, които да ангажират вниманието и интереса на децата при изпълнението на конкретна педагогическа задача. За пример може да се посочи образователният проект на Christina Panagiotakoua и Jenny Pangea /Гърция/ за овладяване на познание за различни музикални инструменти и техният тембър чрез използване на музикалния софтуер KIDePEDIA (2009). Една от задачите е при прозвучаване на дадено произведение да определят кой е звучащият инструмент, като изберат правилния инструмент от няколкото появили се на екрана. От друга страна, този експеримент е насочен и към формиране на умения за работа с мишка с уебкамера. В случая, овладяването на конкретния вид музикално познание се съчетава с формирането на определени дигитални компетентности. Според изследователите „Резултатите от проучването показват, че компютърно базираните музикални дейности, комбинирани с алтернативен начин за управление на показалеца на мишката, могат да се считат за образователен инструмент, който привлича интереса на децата в предучилищна възраст и ги държи концентрирани за по-дълъг период от време“ [2:358].

Вторият обособен тип има отношение към музикално-когнитивни умения, социални умения и психо-емоционална сфера. Основните посоки при разработване на различни иновативни технологии за развитие на децата в детската градина, залежали в различни научни изследвания са следните: за развитие на асоциативно-образното мислене; за развитие на критическото мислене; на проблемното обучение; Технология ТРИЗ; Кейс технологии; Игрови технологии за развитие на познавателния интерес и др.

От всички педагогически технологии, игровите заемат най-голям дял. Според вида дейност те могат да са интелектуални, двигателни, емоционално-въздействащи и пр., а според характера им – обучаващи, контролиращи, познавателни, възпитаващи, репродуктивно-творчески, продуктивно-творчески, комуникативни и пр.

За да въздействат върху когнитивната и психо-емоционална сфера на децата и оказват влияние върху музикално-възпитателния процес в детската градина е необходимо те да се обвързват с овладяването на различни компоненти на музикално-изразната система, не само като вид познание, но и като определен тип умения, което в неговата цялост да формира условия за развитието на техните музикални способности и отношение към музиката, като вид изкуство. Целта е не само емоционално да бъде възприемана тя, но и да подтиква към творчество.

Въпросът за педагогическите технологии, отнасящи се до музикално-възпитателния процес в детската градина, също е обект на задълбочени анализи в *българските научни издания*. Особено място сред тях заемат тези технологии, имащи отношение към развитието на музикалните способности. Сред тях, Т. Бурдева посочва най-важните [3:455-459]:

Видно е, че акцентът е върху специалните музикални способности, свързани с техните две основни структури – музикално-слуховните и музикално-ритмическите, но в същото време те са насочени и към когнитивната сфера, което е видно от проблемните задачи, които Бурдева залага към всяка една от обособените технологии.

Това представлява една от посоките, които се откриват в българските научни изследвания по отношение на музикалното възпитание в детската градина – технологии за развитие на музикалните способности. Тук се причисляват и публикациите за музикално-игровата

дейност и движения с музика – значението им за развитието на музикално-ритмическите способности, като се предлагат различни педагогически ситуации в това отношение /С. Ангелова/ и др.

Другата посока, не по-малко анализирана има отношение към дейността изпълнение и развитието на творческите способности, заемащи голям дял, но важното е, че тя се разглежда в два аспекта – като средство за развитие на определена музикална способност и като дейност – репродуктивна или продуктивна /Г. Колева-вокалните импровизации във връзка с емоционалната интелигентност, Й. Колев – общи въпроси на творческото развитие и др./. Важното е да се отбележи, че във всички технологии, отнасящи се до музикалното възпитание на децата е залегнал творческият компонент.

Третата посока условно би могла да се определи като емоционално-когнитивна, т.е. чрез овладяването на познанието за различните музикално-изразни средства към смисълът, значението, комплексното им действие и емоционалното и възпитателно въздействие върху човека М. Великова [4:123-132]. Важно е да се отбележи, че при овладяване на елементите на музикалната изразност се търсят разнообразни начини, които да предизвикват интереса на децата /А. Ценов/, техните преживявания и съпреживявания /Ст. Жекова, Е. Пенчева/, като повечето го обвързват с игровата дейност, в съчетание с различни форми на реализиране на основните музикални дейности и др.

Към тази посока могат да се посочат и изследванията за емоционалната интелигентност /Г. Дянкова, В. Кехайова, В. Спасова, Н. Александрова, Сн. Шошкова и др./, за музикалното възприемане и емпатията /В. Спасова, Х. Николова, Р. Стаматов, А. Ценов и др./. Задачите, които се предлагат са най-разнообразни – за разпознаване и изразяване на емоционални състояния /определяне на настроението в музикални произведения; съотнасянето му към познати истории; връзка с определено произведение на изобразителното изкуство /картина/; вербален и невербален начин за изразяване на определено настроение; разпознаване на чужда емоция, съотнасяне към явления от природата и пр./; за развитие на емпатията /разпознаване и съпреживяване емоциите на герои в различни разкази или текст от песен; драматизации по сюжет на определена приказка; възприемане на музика чрез движение;

съчиняване на истории под влияние на предизвиканите чувство от възприето произведение и др./.

Четвъртата посока е свързана с приложението на информационните и комуникационни технологии – общи въпроси - И. Боянова; Л. Парижкова-дигитални компетенции и медиа-образования; Д. Найденова информационните технологии и детето; и др./; разработени дидактически игри /Л. Боянова; Й. Факирска и кол./; за развитие на креативните умения /С. Ангелов/ и др.

От така представената обобщена справка за основните посоки на музикалното възпитание в детската градина в българските научни изследвания е видно, че най-голям дял заемат тези, които са пряко свързани с развитието на музикалните способности на децата, включващи най-разнообразни по своето естество задачи, винаги обвързани с творческия компонент. С оглед възрастовите особености на децата и техният опит, акцентът е върху музикално-слуховите и музикално-ритмически способности, като една голяма част от задачите носят проблемен характер. По този начин, българските педагози търсят начини да обвържат чисто музикалното развитие с когнитивното и в частност музикално-когнитивното, което трябва да се разглежда не само в емоционален, но и познавателен план, което е в основата на формирането на определен тип отношение към музиката, надхвърлящо емоционалните рамки. Прави впечатление, че компютърните технологии се използват твърде ограничено в музикално-възпитателния процес в детската градина, като основно приложимостта им има отношение към възприемането, като причините за това не са обект на настоящото научно изследване.

Различните педагогически методи за музикално възпитание и обучение, показват разнообразни стратегии към реализирането на този процес при децата, поставяйки акцента върху една или друга дейност, а използваните

педагогически подходи показват многообразието на начините за постигането на крайната цел. Голяма част от тези идеи са залегнали в различните системи и пряко кореспондират със съвременните посоки за музикално възпитание в българските детски градини: формиране на конкретни умения при реализирането на различните музикални дейности, осъзнаване на социалната функция на музиката, създаване на условия за творческо развитие и отчитане на индивидуалните интереси и музикални предпочитания.

Литература

- [1] Ahmadigol, J. 2016. New Definition of Educational Technology. In: Selected Research and Development Papers. Annual Proceedings – Las Vegas: vol.1. USA.
- [2] Panagiotakou, C, J.Pangea. The use of ICT in preschool music education. In: Procedia Social and Behavioral Sciences 2. University of Ioannina. Greece. 2010.
- [3] Бурдева, Т. Педагогически технологии за активизиране на музикалния слух на 6-7 годишните деца. В: Knowledge – International Journal Vol.42.2. 2020.
- [4] Великова, М. Иновативни подходи за преподаване на елементи на музикалната изразност в предучилищна възраст. В: Наука, образование и иновации в областта на изкуството. Пловдив, 2019.

Виктор Томанов

Докторант

Университет: ЮЗУ „Н. Рилски”,

Благоевград

Катедра: „Музика”

Адрес: Благоевград 2700

Ул. „Ив. Михайлов” № 66

Факултет по изкуствата

Катедра „Музика”

e-mail: renovaccio@abv.bg



ФОРМИРАНЕ И РАЗВИТИЕ НА УМЕНИЕ ЗА СРАВНЕНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ХИМИЯ

Антоанета Ангелачева, Станислава Йорданова

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SKILL FOR COMPARISON IN CHEMISTRY EDUCATION

Antoaneta Angelacheva, Stanislava Yordanova

ABSTRACT: The skills for performing the logical operation of comparison are part of students' key competencies and play an important role in education as a tool for knowledge acquisition. This study clarifies concepts related to the mental operation of comparison, the types of comparison, and its didactic role in chemistry education. The stages of mastering the logical operation of comparison when solving educational tasks involving the comparison of chemical objects are outlined. The objects for comparison and the criteria for their comparison are defined in the study of the chemistry module in "Man and Nature" for 5th and 6th grade and "Chemistry and Environmental Protection" for 7th grade. Based on this, educational tasks for comparison have been developed, suitable for the studied curriculum.

Key words: educational tasks for comparing chemical objects

Въведение

Обучението в средното училище е насочено към овладяване от учениците на система от знания, умения и отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за подготовката на подрастващите за реализация на пазара на труда. Друга важна цел на обучението е в процеса на овладяване на знания и умения да се развива *мисленето и познавателните способности на учениците*.

Мисленето е висш познавателен процес, който се състои в отразяване на връзките и отношенията между обектите от околната среда в съзнанието на човека. То се проявява в дейност, осъществявана с помощта на основните мисловни операции: анализ, синтез, обобщение, систематизиране, абстракция, конкретизация, сравнение, класификация, индукция, дедукция и др. Мисловните операции са разнообразни, поради което съвременната наука не е в състояние да ги опише, а следователно и не може да предложи пълни и точни указания за всестранно развитие на мисленето (Stamatov, 1993).

Учебният предмет „Химия и опазване на околната среда“ има своя принос във формирането и развитието на умения у учениците за извършване на различни мисловни операции. Предвид спецификата на учебното съдържание по химия в настоящата работа е поставен акцент върху умственото действие *сравнение* и върху възможностите за неговото формиране и развитие в обучението по химия.

В учебния процес, който е специфичен познавателен процес, сравнението участва както на сетивната, така и на абстрактно-логическата му степен. Следователно сравнението не трябва да се отъждествява единствено процесите на диференциация и различаване, а трябва да се разглежда като процес на мисловно разделяне и извличане на съществени признаци, като важна предпоставка за обобщението. Това означава, че в учебния процес по химия могат и трябва да се сравняват както отделни вещества и химични реакции, така и различни понятия, теории и др.

Епизодичното включване на задачи за сравнение в обучението по химия води до стихийно формиране у учениците на това умствено действие. Проучването на състоянието на този проблем в практиката показва, че у голяма част от учениците отсъстват знания за същността на действието сравнение или те са

непълни и неточни; учениците не умеят да обосновават основните признаци за сравнение на химични обекти, да обобщават и да представят резултатите от сравнението.

От прегледа на методическата литература и от анализа на педагогическата практика по химия произтича *целта* на настоящата работа: Разработване на система от задачи за сравнение с оглед формиране и развитие у учениците на интелектуално умение да сравняват химични обекти правилно, пълно и самостоятелно в различни познавателни ситуации в обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас и „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас. Уменията за извършване на логическото действие сравнение са част от ключовите компетентности на учениците и имат важна роля в процеса на обучение като инструмент на познание.

Сравнението като познавателно действие

Сравнението е познавателно действие, свързано със съпоставяне на обектите с цел да се разкрият признаците на сходство и/или на различие между тях. Обектите могат да се сравняват непосредствено или опосредствено чрез поотделно сравняване с трети обект-еталон (Stamatov, 1993). Форми на сравнението се явяват *аналогията* и *противопоставянето*. Последното е вид сравнение, целта на което е да се разкрие различието между обектите. Използва се за диференциране (разграничаване) на сродни обекти и понятия.

Във връзка с изясняване на методиката за обучаване на учениците да сравняват е необходимо да се уточни съдържанието на *понятията*, свързани със сравнението.

– *Сходството* се определя като подобие, близост, а *приликата* – като подобие, близост по външен вид или по други качества. Синоними на *сходство* са близост, подобие, прилика, а на *прилика* – близост, подобие, сходство, тъждественост (Pehlivanova, Burov, 2009). Затова по-нататък в изложението понятията

сходство, прилика, подобие се използват като равностойни.

– *Различие/разлика* е понятие, противоположно на сходството, приликата и означава нееднаквост, несходност.

– Сравнението се извършва по определени *свойства, признаци*. *Свойството* е отличителен белег, качество, страна на предмета, която обуславя неговото различие/сходство с други предмети и се проявява във взаимодействията с тях. *Признакът* е белег, черта, страна на предмета/явлението, по който той може да се опознае, определи или опише. Според значението си за предмета/явлението признаците биват: (а) *съществени* – признаци, които изразяват същността на обекта и с тях обектът се отличава от други видове или родове обекти; (б) *несъществени* – признаци, които принадлежат на обекта, но при определени условия може и да не принадлежат, но от това той не губи своята определеност (Boycheva, Gyudzhenova, 1985).

За да се разкрие структурата на сравнението, то трябва да се изследва в най-прост вид, т.е. сравняване на един обект с друг по един признак (елементарно сравнение). При такъв вид сравнение се отделят следните *структурни елементи*:

– Обект, който се подлага на сравнение и обект, с който се сравнява първият обект. Тези два елемента се означават като *сравнявани обекти*. Те могат да бъдат единични обекти и явления, съвкупност от обекти и явления, един и същ обект при различни условия и т.н.

– *Основа за сравнението* – белег, признак или свойство, поради което различните обекти стават сравними. Това свойство трябва да е присъщо и за двата обекта.

– *Извод/и от сравнението* – умозаклучение, което е ново знание за учениците (Stamatov, 1993).

В таблица 1 са представени видовете сравнение в процеса на обучение (Nikolov, Mavrova, 1993; Stamatov, 1993).

Таблица 1. Видове сравнение в учебния процес

Признаци за класификация	Видове сравнение
• Според броя на сравняваните обекти	– просто (елементарно) сравнение – сравняват се два обекта; – сложно сравнение – сравняват се повече от два обекта
• Според присъствието или отсъствието на сравняваните обекти	– непосредствено сравнение – осъществява се чрез наблюдение на сравняваните обекти; – сравнение по памет – осъществява се без онагледяване
• Според състоянието на обектите за сравнение – сегашно или в развитие	– статично сравнение; – генетично сравнение
• Според обхвата на признаците за сравнение	– сравнение на обектите по един признак; – сравнение по повече от един признак
• Според това дали се изтъкват само приликите или само разликите или и двете заедно	– непълно сравнение – сравняват се само приликите или само разликите между обектите; – пълно сравнение – посочват се и приликите, и разликите между сравняваните обекти
• Според това коя страна на обектите се сравнява	– качествено сравнение – сравняват се качествени характеристики на обектите; – количествено сравнение – сравняват се не само качествени, но и количествени характеристики на обектите
• Според резултата от сравнението, който се изразява под формата на различни умозаключения	– сравнение-индукция; – сравнение-дедукция; – сравнение-аналогия

Най-широко в педагогическата практика по химия се използват качествено и количествено сравнение, просто и сложно, пълно и непълно.

Обучението е двустранен процес. Ето защо трябва да се отчита мястото на сравнението както в дейността на учителя, така и в дейността на ученика. За учителя то е похват, начин на работа, а за ученика е мисловна операция. Чрез своята педагогическа дейност учителят допринася за формирането и развитието на мисловната операция сравнение у учениците. В процеса на сравняването той ги ръководи, учи ги да овладяват определени мисловни операции. За способността на учениците да извършват мисловната операция сравнение може да се съди по степента на проявеното от тях умение да сравняват. Следователно учителят трябва да прилага сравнението като похват на работа, за да формира у учениците съответното умение. Или сравнението трябва да се разглежда триединно – като мисловна операция, като похват в работата на учителя и като интелектуално умение на учениците.

В учебния процес по химия условно могат да се обособят три групи обекти за сравняване.

1. Обекти, свързани със състава, строежа и свойствата на веществата:

- а) градивни частици на веществата – атоми, молекули, йони;
- б) химични елементи:
 - химични елементи от една и съща група на Периодичната система;

- химични елементи с еднакви свойства от две или повече групи на Периодичната система;

- химични елементи с различни свойства от две или повече групи на Периодичната система

- химични елементи от главна и вторична група на Периодичната система;

- химични елементи от един и същ период на Периодичната система;

- химични елементи от два периода на Периодичната система.

Химичните елементи могат да се сравняват по място в Периодичната система, строеж, вид на простите вещества и на химичните съединения, които образуват, валентност, степен на окисление, разпространение в природата, биологично значение.

в) прости вещества (метали, неметали), неорганични съединения (водородни съединения, оксиди, хидроксиди, киселини, соли), органични съединения (въглеводороди, производни на въглеводородите):

- прости вещества помежду им;
- прости вещества и химични съединения;
- химични съединения помежду им.

Веществата могат да се сравняват по състав, строеж, физични и химични свойства, употреба, разпространение, методи за получаване, биологични функции, токсично действие и др.

2. Обекти, свързани с химичните реакции:

- а) физични и химични явления – същност;
- б) химични реакции:
 - условия и признаци на протичане;
 - вид на взаимодействащите частици (молекулни, йонни, радикалови);
 - брой на реагиращите или на получените вещества (химично съединяване, химично разлагане, химично заместване, обменни реакции);
 - наличие на електронен преход (без електронен преход – йоннообменни реакции, хидролиза и други; с електронен преход – окислително-редукционни процеси, електролизни процеси);
 - топлинен ефект (екзотермични, ендотермични процеси);
 - обратимост (необратими, обратими реакции);
 - еднородност на системата (хомогенни, хетерогенни процеси);
 - наличие на катализатор (некаталитични, каталитични процеси) и др.

в) приложение на химичните реакции в химичните производства – суровини, технологични схеми, апарати, принципи, добив, икономичност, енергийни разходи и др.

3. Обекти, свързани с различни средства, които се използват в обучението по химия.

- а) химична символика:
 - химични формули – емпирични, молекулни, структурни, полуструктурни, рационални;
 - химични уравнения – молекулни, термохимични, електронни, йонни.
- б) лабораторни пособия – лабораторни съдове; лабораторни прибори; лабораторни апарати; лабораторни апаратури;
- в) дидактически средства – схеми, таблици, диаграми, макети, модели.

При избора на обектите за сравнение следва да се обърне внимание на учениците, че се сравняват само еднородни обекти; общото между обектите може да се установи само ако между тях има някаква отлика, а различието може да бъде открито само ако е налице определено сходство (Boycheva, Gyudzhanova, 1985).

При сравнение на химични обекти може да се използва следната последователност от познавателни операции:

– *Дефиниране целта на сравнението*

В зависимост от възрастовите особености и познавателните възможности на учениците целта на сравнението може да се формулира

самостоятелно от тях, с помощта на учителя или само от него.

– *Определяне на обектите за сравнение*

Търси се отговор на въпросите: Какво се сравнява? Какво е дадено за сравнение?

– *Уточняване на признаците, по които ще се сравняват обектите*

Умението да се сравнява, зависи от уменията да се определи неговата основа, защото тя направлява както самия процес, така и извода от него. При необходимост учениците трябва да бъдат подпомогнати с въпроси от типа: Какво може да се сравни в избраните обекти? По какви признаци могат да се сравнят?

Самите признаци се подбират от съществения белези на обектите. В това отношение се налага обучаване на учениците за вярно определяне на съществения признаци. Много важна страна от методиката на формиране на уменията е постепенното участие на учениците при конкретизиране на признаците за сравнение.

– *Установяване на приликите и/или разликите между сравняваните обекти (резултата от сравнението)*

Същността на сравнението е свързана с откриване на приликите и/или разликите в сравняваните обекти. Двата съюза „и“ и „или“ показват възможните варианти на сравнение. Най-пълна е дейността, когато се разкрият и приликите, и разликите, но това не е задължително. За подпомагане на учениците при сравняването в тази част от алгоритъма е уместно да се поставят следните въпроси: Има ли прилика (разлика) между ...? По какво си приличат (различават) ...? В какво се изразява приликата (разликата) между ...? Приличат ли си ...? Различават ли се ...?

– *Обяснение на приликите и разликите (ако е възможно и необходимо)*

Този етап от алгоритъма е насочен към разкриване на причинно-следствени връзки, които са много важен елемент на логическото мислене. Зад всяко установено сходство или различие на сравняваните обекти се крие съответна причина. Възможността да се обясни тази причина е следствие от равнището на теоретичната подготовка на учениците. Помощни въпроси при това действие от алгоритъма могат да бъдат: Коя е причината за сходството (разликата) между? На какво се дължи приликата (разликата) ...? Защо са сходни (различни)? С какво може да се обясни приликата (разликата) ...?

– *Заково оформяне на резултатите от сравнението (когато не е устно)*

Външната форма на изява на мисловната операция сравнение е устна или писмена. В устната реч много често се употребяват изразите: „... в сравнение с ...“, „... сравнено с ...“ и др. Писмено може да се отрази предметът, целта и целият път на сравнението, най-вече резултатите и изводът от него. В това отношение най-ясни и нагледни са таблиците, чрез които се фиксират направените разсъждения. Може да се попълни предложена от учебника или от учителя таблица, да се състави от учениците такава или да се състави и попълни самостоятелно от тях.

– *Формулиране на извод от сравнението*

Изводът има теоретичен или практически характер. С цел да се подпомогнат учениците да правят извод при сравняването е целесъобразно учителят системно да поставя пред тях въпроси от типа: Какво ни показва сравнението? Какво заключение можем да направим след сравнението? Какво е най-характерно за изучаваното вещество (явление)? Какво е значението на приликата (разликата)?

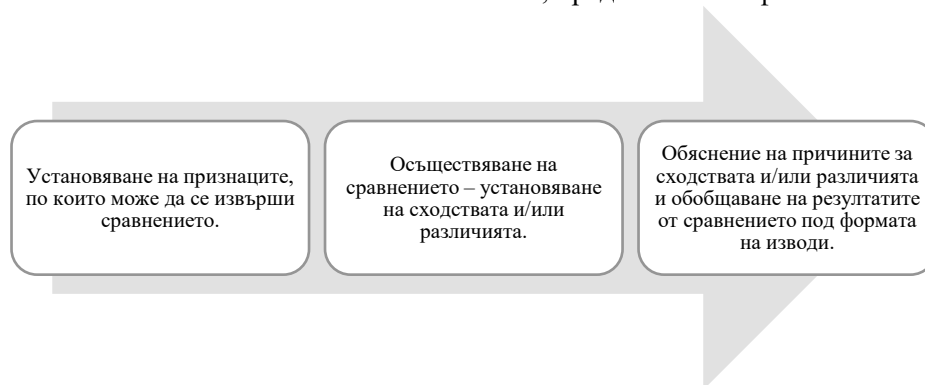
От правилното и последователното прилагане на поредицата от познавателни действия, включени в алгоритъма за сравнение, може да се съди за степента на усвояване на умениято. Предложеният план е необходим за първоначално обучаване на учениците да сравняват химични обекти. След като умениято за сравнение бъде усвоено, трябва да се стимулира творчеството на учениците, като им се предоставя по-голяма свобода при сравняването. Прояви на творчество трябва да се търсят не

само при цялостно извършване на сравнението, но и при изпълнение на отделните точки от алгоритъма.

Важна роля за системното упражняване на учениците да сравняват с оглед формирането на съответното умение изпълняват различните учебно-познавателни задачи, чието съдържание е основано на сравнението. Целесъобразно е от учениците да се изисква да извършват мисловната операция, подчинена на различна дидактическа цел в урока и върху различни обекти. Така ще се избегне ограничаване приложението на сравнението, а оттук и подценяване на неговата значимост. При упражнението е необходимо съобразяване с възрастта и подготовката на учениците. В началото е нужно да се сравняват непосредствено наблюдавани обекти, а след това – представи за обектите. Да се усвои най-напред елементарното сравнение на два обекта по един признак, след което да се премине към сложно сравнение, като се увеличава броят на обектите и на признаците.

Учебни задачи за сравнение на химични обекти

Учебните задачи за сравнение на химични обекти – химични елементи, вещества, химични реакции и свързаните с тях частни и общи понятия, заемат важно място в системата на качествените задачи в обучението по химия. Изпълнението им поставя учениците пред изискването да прилагат овладени знания, умения и отношения в познати или в нови познавателни ситуации. При това умственото действие сравнение се осъществява чрез *етапите*, представени на фиг. 1.



Фиг. 1. Етапи за извършване на умственото действие сравнение

Формирането и развитието на уменията за сравнение изисква решаване на задачи с раз-

лична степен на сложност, съответно с различна степен на самостоятелна работа на учениците при изпълнение на всеки етап (табл. 2).

Таблица 2. Варианти на задачи за сравнение в обучението по химия

Варианти на задачи за сравнение с нарастваща трудност	Формиране и развитие на действието сравнение		
	1 етап. Установяване на реда от признаци за сравнение	2 етап. Осъществяване на сравнението	3 етап. Обобщение във вид на изводи
На емпирично равнище 5.-6. клас	Редът от признаци за сравнение на химичните обекти се дава в готов вид на учениците	Сравнение на две вещества или химични процеси	Извод в резултат на непълно сравнение /противопоставяне или съпоставяне/
На атомно-молекулно равнище 7. клас	Редът от признаци за сравнение частично се извежда от учениците	Сравнение на две групи вещества или химични процеси	Извод в резултат на пълно сравнение
На съвременно познавателно равнище 8.-10. клас	Редът от признаци за сравнение самостоятелно се извежда от учениците	Сравнение по съществени признаци на вещества или химични процеси	Извод по съществени признаци на сравняваните вещества или процеси

На емпирично познавателно равнище в обучението по „Човекът и природата“ 5. и 6. клас степента на самостоятелно участие на учениците в първия етап е най-малка – учителят предлага всички признаци за сравнение на химичните обекти, а учениците извършват сравнението по зададен план. Обяснението на установеното сходство или различие и формулирането на изводи се подпомага от учителя чрез поставяне на подходящи въпроси.

Степента на самостоятелност се увеличава, когато част от признаците се допълват от учениците и се осъществява пълна сравнителна характеристика на химичните обекти. Формулирането на обобщения на базата на извършеното сравнение става с участието на учителя. Предвид интелектуалните и възрастовите особености на учениците сравнението може да се организира по описания начин на атомно-молекулно познавателно равнище в обучението по „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас.

На съвременно познавателно равнище в обучението 8.-10. клас степента на самостоятелната работа на учениците при извършване на сравнението е най-голяма – учениците сами установяват признаците за сравнение, осъществяват сравнението и обобщават резултатите от сравнението.

Учебното съдържание на химичния модул „Вещества и техните свойства“ на учебния предмет „Човекът и природата“ 5. клас е логически структурирано в три раздела – в първия е поставен акцент върху веществата и смесите от вещества; във втория фокусът е към състава, свойствата, замърсяването и опазването на въздуха; в третия се включват знания за свойствата на водата и водните разтвори, проблемите на замърсяване и опазване на водата в природата.

В таблица 3 са представени обектите и признаците за сравнение на химичните обекти при изучаване на модул „Вещества и техните свойства“ 5. клас.

Таблица 3. Обекти за сравнение в модул „Вещества и техните свойства“ 5. клас

Обекти за сравнение	Признаци за сравнение
• Вещества в природата и в живота на човека	– вещества, разпространени в неживата природа и в живите организми; – вещества, които са полезни или вредни за здравето на човека; – вещества, добивани от неживата и от живата природа
• Тела и вещества	– състав на телата (телата са съставени от вещества); – състояние на веществата и на телата (твърдо, течно, газообразно)
• Физични свойства на веществата	– свойства, които се установяват чрез наблюдение; чрез опит и наблюдение; чрез измерване
• Вещества и смеси	– състав и свойства на смесите
• Видове смеси	– състояние и еднородност на смесите
• Методи за разделяне на смеси	– методи за разделяне на еднородни и на нееднородни смеси в зависимост от състоянието и свойствата на съставните им части

• Състав и свойства на въздуха	– постоянни и променливи съставни части на въздуха; – физични свойства на въздуха
• Газове, които влизат в състава на въздуха	– свойства на основни постоянни и променливи части на въздуха; – значение на кислорода и на въглеродния диоксид за природата и за дейността на човека; – замърсители на въздуха в резултат на природни процеси и на дейността на човека
• Свойства на водата	– състояния на водата и преходите между тях; физични свойства на водата
• Водни разтвори	– количество на разтвореното вещество в разтвора; – разтворимост на веществата

Учебното съдържание на химичния модул „Вещества и техните свойства“ на учебния предмет „Човекът и природата“ 6. клас е структурирано в три раздела. В първия раздел „Градивни частици на веществата. Видове вещества“ се разкриват градивните частици на веществата (атоми, молекули и йони). Акцентува се върху новите знания за атоми и йони, за да се осигури по-добро осмисляне на понятието химичен елемент. На тази основа се прави първата класификация на веществата според признака качествен (елементен) състав – прости и сложни вещества.

Във втория раздел „Вещества и химични реакции“ вниманието се насочва към връзката между състава, строежа и свойствата на веществата. Физичните свойства се свързват с

физичните промени, при които веществата запазват състава си. При химичните реакции веществата се превръщат в други вещества. Химичните свойства на веществата се проявяват при химичните реакции. Дават се знания за физичните и химичните свойства на конкретни вещества – кислород, водород и желязо.

В третия раздел „Значение и приложение на веществата и на химичните реакции“ се обобщават знанията за веществата и химичните реакции, като акцент се поставя върху връзката между свойствата, приложението на веществата и екологичните проблеми, породени от дейността на човека.

В таблица 4 са представени обектите и признаците за сравнение на химичните обекти в модул „Вещества и техните свойства“ 6. клас.

Таблица 4. Обекти за сравнение в модул „Вещества и техните свойства“ 6. клас

Обекти за сравнение	Признаци за сравнение
• Градивни частици на веществата	– състав, маса, заряд, размери на атомите и молекулите; – положителни и отрицателни йони; – атоми и йони по данни за броя на протоните и електроните им
• Химичен елемент, прости и сложни вещества	– елементен състав на веществата; – строеж на веществата – атомен, молекулен, йонен
• Физични свойства на веществата	– физични свойства, които се установяват чрез наблюдение (чрез сетивата зрение, обоняние, вкус) – цвят, блясък, миризма, вкус; – физични свойства, които се установяват чрез опит и наблюдение – твърдост, пластичност, разтворимост във вода или в други разтворители, топло- и електропроводимост; – физични свойства, които се описват с физични константи
• Химични реакции	– физични и химични явления, които протичат в природата и в практиката; – изходни вещества и продукти на реакцията; – условия и признаци за протичане на химичните реакции
• Химични свойства на веществата	– физични и химични свойства на веществата
• Прости вещества кислород, водород, желязо	– разпространение в природата; – биологично значение; – физични и химични свойства; – методи за получаване – промишлени и лабораторни; – приложение и значение
• Видове химични реакции	– брой изходни вещества и продукти на реакцията; – отделяне или поглъщане на топлина; – време за протичане на реакциите

Учебното съдържание на предмета „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас е структурирано в четири раздела. В първия раздел учениците овладяват знания за химичните означения и за информацията, която те носят. При изучаване на раздела се формират ключови компетентности, свързани с: правилно записване на химичните знаци на елементите, химичните формули на простите вещества и химичните съединения; съставяне на именованията на химичните съединения; съставяне на химична формула на дадено съединение по наименованието му; разграничаване на прости вещества и химични съединения по химични формули и по модели; изчисляване на молекулната маса на веществата; определяне валентността на елементите в химичните съединения; съставяне на химичната формула на дадено съединение по данни за валентността на съставлящите го химични елементи и др.

Разделът „Метали. Натрий и негови съединения“ е важен в познавателно отношение, тъй

като се конкретизират знанията за атомно-молекулната теория и се изграждат моделите да изучаване на физичните и химичните свойства на простите вещества – метали, на основните оксиди и на основните хидроксиди. С раздела се поставя началото на системното изучаване на химичните елементи по групи.

В раздела „Неметали. Хлор и негови съединения“ учениците овладяват алгоритмите за изучаване на физичните и химичните свойства на простите вещества – неметали и на киселините.

Учебното съдържание за алкалната и за халогенната група е изходна точка за формулиране на проблеми за взаимната връзка между химичните елементи и за извеждане на същността на периодичния закон и структурата на Периодичната система.

В таблица 5 са представени обектите и признаците за сравнение на химичните обекти в обучението по „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас.

Таблица 5. Обекти за сравнение при изучаване на „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас

Обекти за сравнение	Признаци за сравнение
• Химични знаци, химични формули, химични уравнения	– химични знаци, химични формули, химични уравнения; – валентност на атомите на химичните елементи
• Прости вещества и химични съединения на елементите от алкалната група	– строеж на простите вещества и на химичните съединения; – физични свойства на простите вещества и на химичните съединения; – химични свойства на простите вещества и на химичните съединения; – приложение в практиката; – биологично значение на алакалните елементи
• Прости вещества и химични съединения на елементите от халогенната група	– строеж на простите вещества и на химичните съединения; – методи за получаване на простите вещества и на химичните съединения; – физични свойства на простите вещества и на химичните съединения; – химични свойства на простите вещества и на химичните съединения; – приложение в практиката; – биологично значение на халогенните елементи; – токсично действие на простите вещества и на химичните съединения
• Химични елементи в Периодичната система	– място на химичния елемент в Периодичната система (период – малък, голям; група – главна, вторична); – валентност на елемента спрямо водорода и спрямо кислорода в зависимост от мястото на елемента в Периодичната система; – вид на простото вещество и на химичните съединения на елемента според мястото му в Периодичната система

Въз основа на изведените обекти и признаци за сравнение в обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас и „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас са съставени конкретни задачи за сравнение на вещества и химични процеси. В приложението са представени примери на подобни задачи.

Заклучение

Всяка човешка дейност достига определени желани резултати, ако при осъществяването ѝ са спазени съответни подходящи условия. Това се отнася и до изграждането на интелектуални умения у учениците. За формиране на уменията за сравняване се очертават следните условия:

– Учениците трябва да познават добре същността и етапите на мисловната операция сравнение, т.е. да знаят какво тя означава и как се провежда. Едва след като я осмислят, се преминава към работа за нейното усвояване. То от своя страна също ще протича по-бързо и по-успешно, ще бъде по-трайно само при наличие на осъзнатост в действията. Ясната представа за това, което ученикът извършва, е сигурна основа и за по-нататъшно задълбочено приложение и творческо развитие на умениято.

– Всяко сравнение трябва да се извършва при изяснена за учителя дидактическа цел. Преди всичко на него трябва да е ясно дали в дадения случай сравнението ще актуализира усвоени вече знания и ще насочи към предстоящо за разбиране ново учебно съдържание, дали ще преследва теоретични изводи, или ще се свърже с практическото приложение на изучаваните вещества и явления; дали е необходимо и достатъчно да се открият само сходните белези, или само различията, или е задължително да се изтъкнат и едните, и другите. С овладяването на умениято за сравнение към учениците следва да се прояви изискване сами

да определят целта на предстоящото сравнение. Във всички случаи обаче учителят е този, който ръководи и направлява извършваната умствена дейност към определената в началото ѝ цел, следи тя да не остане само изказана и забравена, а да се достигне до нейното решение.

– При формулирането на въпроси и задачи за сравнение учителят следва да се съобразява с познавателното равнище на преподаване на учебния материал в съответния клас.

– Необходими са системни упражнения за извършване на сравнение, за да се затвърди умениято у учениците да съпоставят. То трябва да се провежда не самоцелно, а да бъде подчинено на дидактическите задачи на учебната дейност и върху основата на конкретен учебен материал.

Приложение

Задача 1. Сравнете газовете азот, кислород и въглероден диоксид, които влизат в състава на въздуха (табл. 1).

Таблица 1. Свойства на някои газове, които влизат в състава на въздуха

Съставни части на въздуха	Азот	Кислород	Въглероден диоксид
Какъв цвят и мирис има?			
Разтваря ли се във вода?			
Поддържа ли горенето?			
Поддържа ли дишането?			
Какво значение има за живота на организмите?			
Какво приложение намира в практиката на човека?			

Задача 2. На фиг. 1 са представени видове химични процеси според различни признаци.

Конкретизирайте схемата с примери на процеси, които сте изучили



.....

.....

Фиг. 1. Видове химични процеси

Задача 3. Сравнете алкалните и халогенните елементи по посочените в таблица 2 признаци.

Таблица 2. Сравнение на алакалните и на халогенните елементи

Признаци за сравнение	Алкални елементи	Халогенни елементи
А) Признаци на сходство: ♦ Начин на съществуване ♦ Признаци за подреждане на елементите в групата	Химичните елементи могат да съществуват под формата на и на В групата елементите са подредени по и по нарастване на	
Б) Признаци на различие: ♦ Превръщане на атомите в йони ♦ Вид на простите им вещества (според свойствата) ♦ Валентност към водорода ♦ Вид на водородните им съединения (според строежа) ♦ Валентност към кислорода ♦ Вид на оксидите им (според свойствата) ♦ Вид на съединенията им – хидроксиди или киселини (според състава и свойствата)		
Извод от сравнението: Химичните елементи от алкалната и от халогенната група		

Литература

Boycheva, M., Gyudzhanova, R. 1985. *The comparison in chemistry education*. Sofia, Narodna prosveta.

Nikolov, S., Mavrova, R. 1993. *Methods of scientific knowledge*. Plovdiv, Makros 2000.

Pehlivanova, P., Burov, S. 2009. *Small explanatory dictionary of the bulgarian language*. Sofia, Slovo.

Stamatov, R. 1993. *Development of cognitive actions*. Plovdiv, "Paisii Hilendarski" Publishing House.

Станислава Стефанова

докторант към Химически факултет на ПУ

„Паисий Хилендарски“

докторска програма „Методика на обучението по химия“

месторабота: ЧГПНП „Асен Йорданов“, Иванице, гр. София

e-mail: stanislava_017@abv.bg

доц. д-р Антоанета Ангелачева

ПУ „Паисий Хилендарски“

Химически факултет

катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“

гр. Пловдив 4000

ул. Цар Асен 24

angel@uni-plovdiv.bg



ДИАГНОСТИКА НА УМЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ДА СРАВНЯВАТ ХИМИЧНИ ОБЕКТИ

Антоанета Ангелачева, Станислава Йорданова

DIAGNOSTICS OF STUDENTS' ABILITY TO COMPARE CHEMICAL OBJECTS

Antoaneta Angelacheva, Stanislava Yordanova

ABSTRACT: This study reports the outcomes of a pedagogical experiment aimed at evaluating the effectiveness of a structured system of comparison-based instructional tasks, developed for the chemistry module of the "Man and Nature" (5th and 6th grades) and the "Chemistry and Environmental Protection" (7th grade). To diagnose students' proficiency in comparing chemical concepts and phenomena, three didactic tests were designed and administered. A comprehensive test specification was elaborated, detailing the cognitive operations expected from students when solving the test items. The empirical findings demonstrate that the integration of comparison tasks into chemistry instruction facilitates the development of comparative reasoning skills, thereby supporting the achievement of targeted learning outcomes.

Key words: educational tasks for comparing chemical objects

Въведение

Сравнението е сред най-широко прилаганите в ежедневието на хората мисловни операции. Извършва се обикновено интуитивно, без предварителен замисъл (Stamatov, 1993).

Като метод на познание значимостта на сравнението е изтъкната в различните исторически епохи от много учени (Л. да Винчи, Й. Кеплер, Л. де Бройл, И. Нютон, Ч. Дарвин, Д. Менделеев и др.). Някои от тях определят умението на човека да сравнява като една от най-важните характеристики на човешкия ум (Lukashevich, 2006).

Сравнението е тясно свързано с останалите мисловни действия. То е важна предпоставка за синтеза и обобщението, включва анализа и има важна роля при умозаклучението по аналогия. Ето защо целенасочената работа за овладяване на сравнението води и до по-добро равнище на развитие и на другите мисловни действия (Gospodinov, 2016).

В предходна публикация са представени особеностите на сравнението като познавателно действие и са изведени варианти на задачи за сравнение в зависимост от степента на участие на учениците в етапите за неговото осъществяване. Определени са признаците за сравнение на химични обекти в обучението по химичния модул на „Човекът и природата“ 5.-

6. клас и по „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас. На тази база е създадена система от учебни задачи за сравнение, които са апробирани в педагогическата практика.

Целта на настоящата работа е да се изследва ефективността на разработените учебни задачи за сравнение с оглед формиране и развитие у учениците на умение да сравняват химични обекти.

Целта е свързана с реализиране на следните задачи:

- разработване на дидактически материали, чрез които създадената система от задачи за сравнение се прилага в обучението по „Човекът и природата“ 5.-6. клас и „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас;
- конструиране на дидактически тестове за установяване на познавателните резултати на учениците от организираното експериментално обучение;
- организиране и провеждане на педагогически експеримент; обработка на данните от експеримента с помощта на математико-статистически методи и формулиране на обобщения.

Описание на изследването

Във връзка с поставената цел и задачи на експерименталното изследване за всяка от темите от разглежданото учебно съдържание са

създадени работни листове, в които са включени задачи за сравнение. Работните листове се дават на учениците за работа в клас или за самостоятелна работа вкъщи.

Като диагностичен инструментариум в експерименталното изследване са използвани създадените три дидактически теста, съдържащи задачи за сравнение. Те са конструирани на базата на заложените в учебните програми по „Човекът и природата“ 5.-6. клас и „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас компе-

тентности като очаквани резултати от обучението. Тестовите задачи оценяват постиженията на учениците на следните познавателни равнища: репродуктивно (тренировъчни задачи), продуктивно (познавателни задачи) и творческо (творчески задачи).

Поради ограничения в обема на статията в приложение е представен само разработеният за обучението по химия в 7. клас дидактически тест. Съдържанието на съставените тестови задачи може да се представи чрез описание на дейността при решаването им (табл. 1, 2 и 3).

Таблица 1. Тест „Вещества и техните свойства“ 5. клас

Задача 1	Сравнение на физичните свойства на веществата.
Задача 2	Сравнение на модели на вещества и на смеси от вещества.
Задача 3	Сравнение на свойствата на разтворите.
Задача 4	Сравнение на състава на въздуха, който човек вдишва и издишва.
Задача 5	Сравнение на модели на смеси, съставени от две и повече вещества.
Задача 6	Сравнение на опитни постановки, подходящи за пречистване на нееднородни смеси.
Задача 7	Сравнение по количествени данни замърсяването на въздуха от производствени обекта.
Задача 8	Сравнение на разтворимостта на веществата във вода по графични данни.
Задача 9	Сравнение на разтворимостта на азота и на кислорода във вода по графични данни.
Задача 10	Сравнение на състава на различни природни води по графични данни.
Задача 11	Определяне на признаците на сходство и на различие на познати вещества.
Задача 12	Сравнение на веществата, които влизат в състава на въздуха, по въздействието им върху околната среда.

Таблица 2. Тест „Вещества и техните свойства“ 6. клас

Задача 1	Определяне на признаци, които са общи за атомите и за молекулите.
Задача 2	Разпознаване по модели градивните частици на веществата – атоми и йони.
Задача 3	Разпознаване по модели молекули на прости вещества и на химични съединения.
Задача 4	Посочване на разликата между атом и йон.
Задача 5	Посочване на признаци на сходство между молекулите на кислорода и на водорода.
Задача 6	Сравнение на модели на химични реакции, свързани със закона за запазване масата на веществата.
Задача 7	Разпознаване на признаци и условия за протичане на химичните реакции.
Задача 8	Разпознаване на процесите химично съединяване и химично разлагане по модели или по словесно описание.
Задача 9	Сравнение на химичните процеси по времето за протичането им.
Задача 10	Сравнение на свойствата на водорода и на кислорода.
Задача 11	Разпознаване методите за събиране на водород и на кислород по схеми на опитни постановки.
Задача 12	Посочване на общ метод за получаване на водород и на кислород.

Таблица 3. Тест „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас

Задача 1	Сравнение на химичните знаци и химичните формули като химични символи. Сравнение на коефициент и индекс в химични означения.
Задача 2	Сравнение на качествения и количествения състав на веществата и на валентността на елементите по дадена химична формула.
Задача 3	Определяне сходството и различието между дадени химични реакции.
Задача 4	Сравнение на физичните свойства на алкалните метали.
Задача 5	Сравнение отнасянето на алкалните метали към вода.
Задача 6	Сравнение химичната активност на простите вещества на алкалните елементи.
Задача 7	Разпознаване на натрий, калий и техните съединения по оцветяването на пламъка.
Задача 8	Сравнение химичната активност на простите вещества на халогенните елементи.

Задача 9	Разпознаване на прости вещества на халогенните елементи по данни за физичните и химичните им свойства.
Задача 10	Посочване сходството в свойствата на киселините.
Задача 11	Разграничаване на киселини и основи според рН на водните им разтвори.
Задача 12	Сравнение на хлороводород и солна киселина по състав и строеж.
Задача 13	Сравнение по химични свойства на солна киселина и кислородсъдържащите киселини на хлора.
Задача 14	Сравнение на опитни постановки, които показват химичните свойства на натрий и на съединенията му.
Задача 15	Сравнение на модели, които показват процеси с участието на хлор и на неговите съединения.

При съставяне на тестовете са спазени следните изисквания:

– тестовете са съгласувани с ДОС за учебно съдържание и с учебните програми по „Човекът и природата“ 5.-6. клас и „Химия и опазване на околната среда“ 7. клас;

– задачите от тестовете обхващат съществени моменти от разглежданото учебно съдържание;

– за всяка задача са определени съответен брой точки, които отговарят на сложността на нейното съдържание;

– избрана е скала за превръщане на точките (бала) от вярно решените задачи в оценка.

За проверка на целесъобразността на разработените учебни задачи за сравнение през учебната 2023/2024 г. е организиран и реализиран педагогически експеримент. В изследването участват ученици от 5., 6. и 7. клас от Частна гимназия по природни науки и предприе-

мачество „Асен Йорданов“, с. Иваняне, гр. София. Учениците се обучават по два варианта: вариант I – осъществява се традиционно обучение и учениците оформят контролната група (КГ) в изследването; вариант II – реализира се обучение чрез използване на разработените учебни задачи за сравнение, като учениците образуват експерименталната група (ЕГ).

Експерименталното въздействие, наблюдение и измерване е реализирано по схемата: предварителен тест (T_1) за изравняване на групите → обучение по вариант I и вариант II → заключителен тест (T_2) за измерване на резултатите от обучението.

Резултати и обсъждане

Данните от предварителните тестове в изследваните групи ученици са представени в таблици 4, 5 и 6.

Таблица 4. Резултати от предварителния тест (T_1) в 5. клас

Варианти	Изследвани групи ученици		Предварителен тест
	Паралелка	Брой ученици	
КГ	5 ^a	21	4,95
ЕГ	5 ^b	23	4,76

Таблица 5. Резултати от предварителния тест (T_1) в 6. клас

Варианти	Изследвани групи ученици		Предварителен тест
	Паралелка	Брой ученици	
КГ	6 ^b	21	4,45
ЕГ	6 ^a	20	4,26

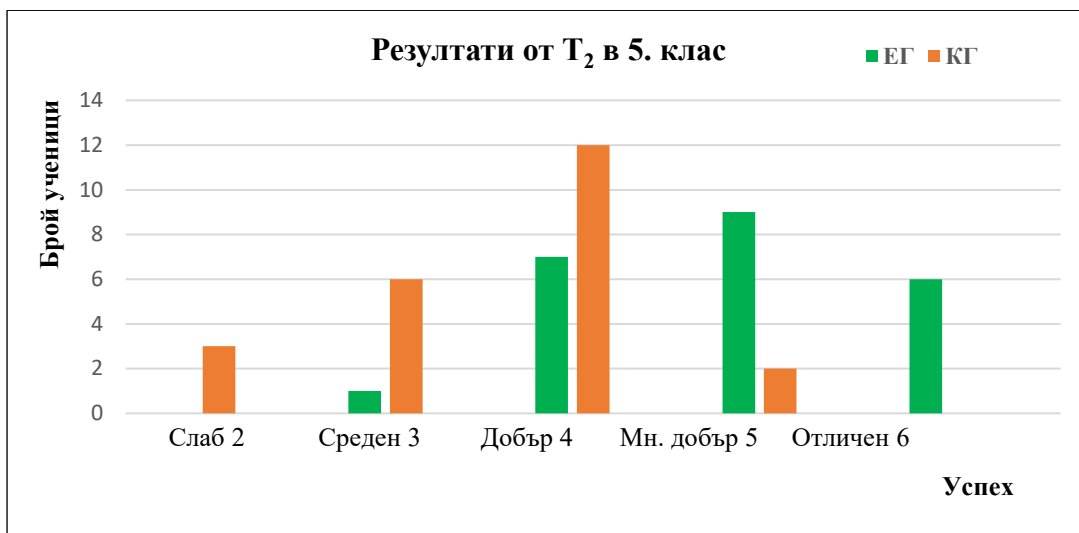
Таблица 6. Резултати от предварителния тест (T_1) в 7. клас

Варианти	Изследвани групи ученици		Предварителен тест
	Паралелка	Брой ученици	
КГ	7 ^b	22	4,89
ЕГ	7 ^a	21	4,73

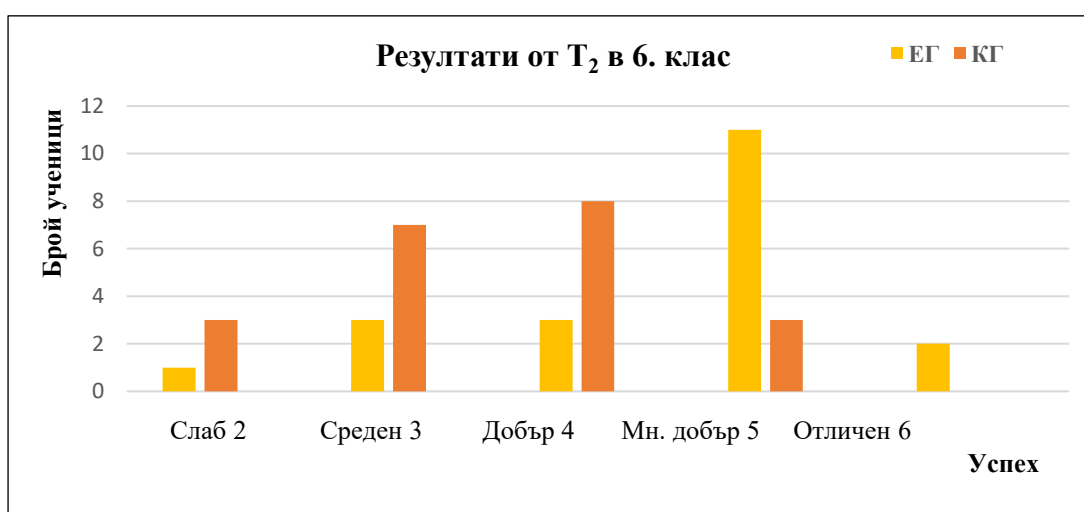
Разликата в средния успех на учениците от паралелките, включени в двата варианта, не е по-голяма от 0,20 и поради това не се налага допълнително изравняване на извадките. За

контролна група е избрана паралелката с подобри постижения от предварителния тест.

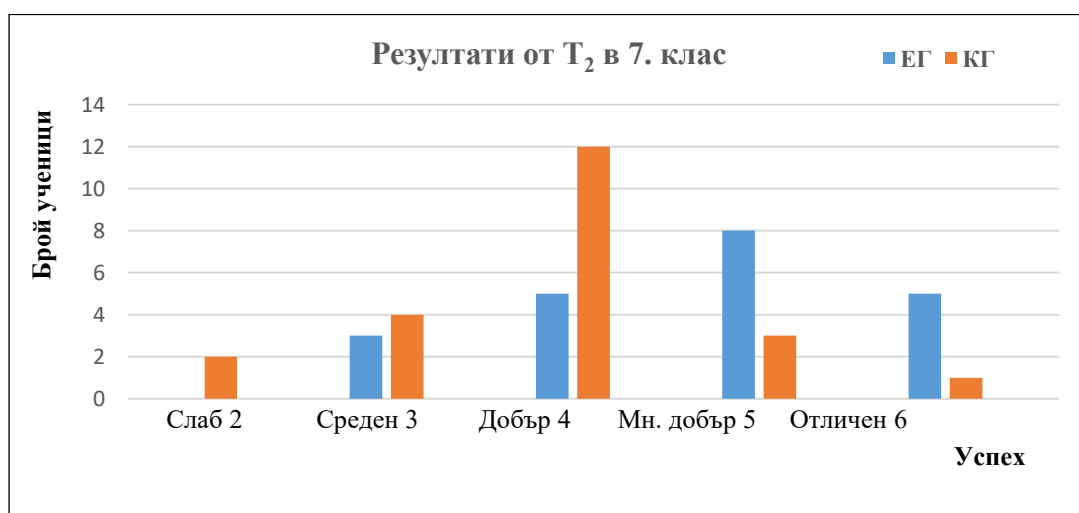
Резултатите на учениците от заключителните тестове са представени на фиг. 1, 2 и 3.



Фиг. 1. Резултати от заключителния тест Т₂ в изследваните групи ученици от 5. клас

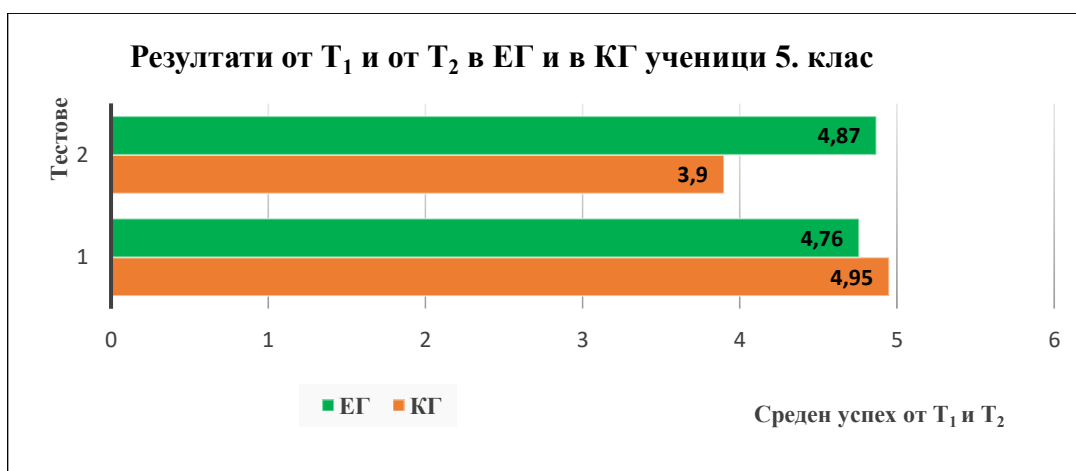


Фиг. 2. Резултати от заключителния тест Т₂ в изследваните групи ученици от 6. клас

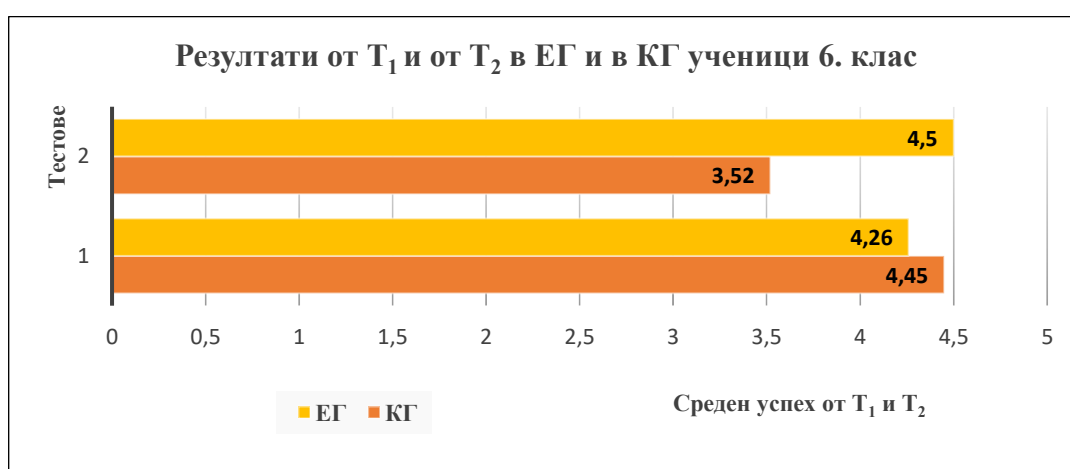


Фиг. 3. Резултати от заключителния тест Т₂ в изследваните групи ученици от 7. Клас

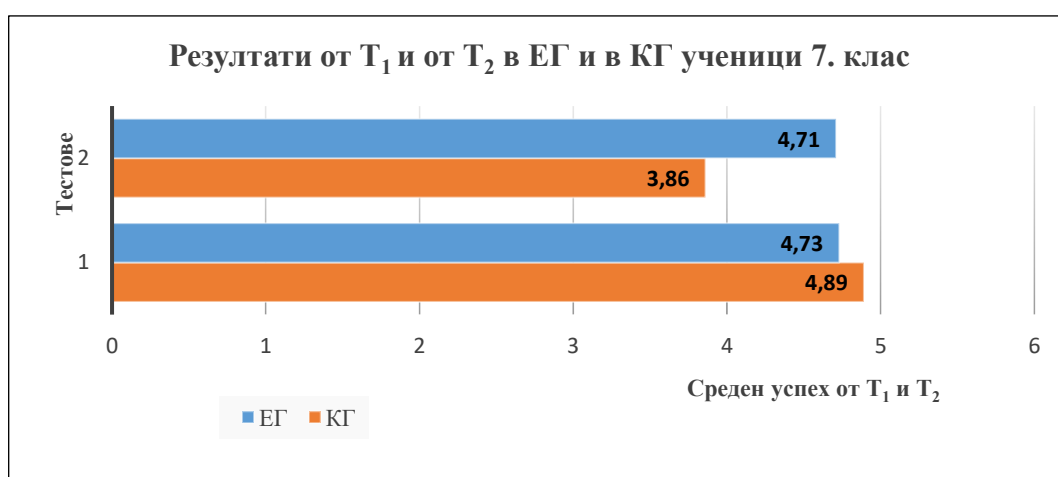
Резултатите на учениците от изследваните групи от двата теста са представени на фиг. 4, 5 и 6.



Фиг. 4. Среден успех от предварителния тест T_1 и заключителния тест T_2 в изследваните групи ученици в 5. клас



Фиг. 5. Среден успех от предварителния тест T_1 и заключителния тест T_2 в изследваните групи ученици в 6. клас



Фиг. 6. Среден успех от предварителния тест T_1 и заключителния тест T_2 в изследваните групи ученици в 7. клас

От емпиричните данни е видно, че резултатите на учениците от експерименталните групи от 5., 6. и 7. клас са по-добри в сравнение с тези на съответните контролни групи от

ученици. Обяснение на регистрираните резултати може да се търси в системното прилагане на разработените задачи за сравнение във

всяка тема от разглежданото учебно съдържание и в отделните етапи на урока (актуализация на опорни знания и умения, овладяване на нови знания и умения, затвърдяване на новите знания и умения и включването им в системата от налични знания и умения).

И за двете изследвани групи от ученици с най-малка трудност са тренировъчните задачи от тестовете. Решението на тези задачи е свързано с прилагане на усвоени знания и умения в познати познавателни ситуации и дейността на учениците е изцяло репродуктивна (възпроизвеждаща).

Учениците от контролните групи в 5., 6. и 7. клас се затрудняват при решаването на познавателните задачи от тестовете. Тези задачи изискват приложение на усвоени знания и умения в нови познавателни ситуации и извършване на частично продуктивна дейност. Творческият тип задачи от тестовете затрудняват учениците и от контролните и от експерименталните групи. Решението на тези задачи е свързано с извършване от учениците на продуктивно мислене, съчетано с творческо, и прилагане на знания и на умения за сравнение в непознати познавателни ситуации. Ето защо формирането и развитието на умения за сравнение на химични обекти, като част от ключовите компетентности на учениците, е необходимо да продължи в следващите степени и етапи на обучението по „Химия и опазване на околната среда“ в средното училище.

Заклучение

Резултатите от педагогическия експеримент показват, че създадената система от задачи за сравнение оказва положително влияние върху овладенията от учениците знания и умения за сравнение. Формулираните изводи се отнасят за учениците, участващи в педагогическия експеримент и за разглежданото учебно съдържание. Изследването би могло да разшири своя обхват чрез създаване на учебни задачи за сравнение на съвременно познавателно равнище – за обучението по „Химия и опазване на околната среда“ 8.-10. клас.

Приложение

Дидактически тест „Метали, неметали и техни съединения“ 7. клас

1. В текста са подчертани думи, означени с цифри. Заградете с кръгче буквата на комбинацията от цифри, която показва кои от

подчертаните думи НЕ са правилно използвани. (1 т.)

С *химични знаци* (1) се означават химичните елементи, а с *химични формули* (2) – веществата. С *индекс* (3) пред химичния знак се означават повече от един атом на един и същ химичен елемент. С *коэффициент* (4) се означават атоми, свързани в молекула.

А) 1 и 2; Б) 1 и 3; В) 3 и 4; Г) 2 и 4

2. Разгледайте химичните формули: Na_3N , Ca_3N_2 и AlN . Заградете с кръгче буквите, които показват сходството или различията между означените бинарни съединения. (5 т.)

а) Веществата са оксиди.

б) Веществата са нитриди.

в) Валентността на азота в трите съединения е трета.

г) В трите съединения валентността на химичния елемент, свързан с азота, е съответно първа, втора, трета.

д) Количественото съотношение между частиците на метала и на азота в трите съединения е съответно 3 : 1, 3 : 2, 1 : 1.

е) Тези съединения могат да се получат от съответните прости вещества при определени условия.

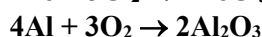
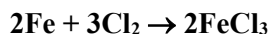
Сходства:

а) б) в) г) д) е)

Различия:

а) б) в) г) д) е)

3. Разгледайте химичните уравнения.



Заградете с кръгче буквите, които показват сходството или различията между означените химични реакции. (7 т.)

а) Изходните вещества са прости вещества.

б) Едно от изходните вещества е метал, а дугото – неметал.

в) Продуктът на реакцията е бинарно съединение.

г) Продуктът на едната химична реакция е оксид, а на другата – хлорид.

д) Валентността на метала в продукта на реакцията е трета.

е) Валентността на неметала в продуктите е съответно първа и втора.

ж) Количествен състав на продуктите на реакциите.

Сходства:

а) б) в) г) д) е) ж)

Различия:

а) б) в) г) д) е) ж)

4. Посочете физичното свойство, по което простото вещество цезий Cs се различава от простото вещество натрий Na. (1 т.)

- А) провежда топлина и електричен ток
Б) мек и пластичен
В) има метален блясък
Г) има златистожълт цвят

5. Кое от твърденията за отнасянето на алкалните метали към вода НЕ е вярно? (1 т.)

- А) Литият Li не реагира с водата.
Б) Натрият Na реагира активно с водата.
В) При допир на калий K с водната повърхност полученият водород се възпламенява от отделената при реакцията топлина.
Г) Взаимодействието на рубидий Rb и на цезий Cs с водата протича с взрив.

6. При коя двойка алкални метали е означено правилно сравнението на тяхната химична активност? (1 т.)

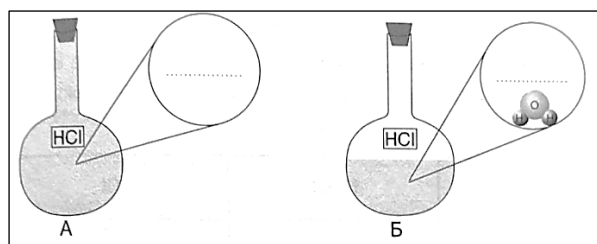
- А) $K > Rb$
Б) $Li > Na$
В) $K > Na$
Г) $Na > Cs$

7. За химичните съединения А и Б е известно, че оцветяват пламъка съответно във виолетово и в жълто. Кои са тези съединения? (1 т.)

- А) RbCl, KCl
Б) KCl, NaCl

	оцет	вода	разтвор на KOH
А)	$pH > 7$	$pH = 7$	$pH < 7$
Б)	$pH < 7$	$pH = 7$	$pH > 7$
В)	$pH = 7$	$pH < 7$	$pH = 7$
Г)	$pH < 7$	$pH > 7$	$pH = 7$

12. В колбите А и Б (фиг. 1) се намират съответно газът хлороводород и разтвор на



13. Допълнете схемите на представените с уравнения химични реакции. Формулирайте изводи по образаца. (9 т.)

- а) $HCl + Li \rightarrow$ г) $HClO + Li \rightarrow$
б) $HCl + Li_2O \rightarrow$ д) $HClO + Li_2O \rightarrow$
в) $HCl + LiOH \rightarrow$ е) $HClO + LiOH \rightarrow$

♦ Всички химични реакции протичат с участието на

- В) KCl, CsCl
Г) LiCl, NaCl

8. Най-активният и най-слабоактивният неметал от халогенната група са съответно: (1 т.)

- А) хлор и бром
Б) бром и флуор
В) хлор и йод
Г) флуор и йод

9. За веществото А е известно:

- при стайни условия е червено-кафява течност със задушлива миризма;
- взаимодейства с метали и с водород;
- взаимодейства с вода, като образува две киселини.

Веществото А е: (1 т.)

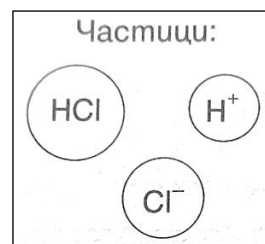
- А) Br_2
Б) I_2
В) KBr
Г) HI

10. На какво се дължат общите свойства на солната и на перхлорната киселина? (1 т.)

- А) на хлоридните йони Cl^- ;
Б) на водните молекули H_2O ;
В) на водородните йони H^+ ;
Г) на перхлоратните йони ClO_4^- .

11. В кой ред е вярната комбинация за pH на посочените вещества? (1 т.)

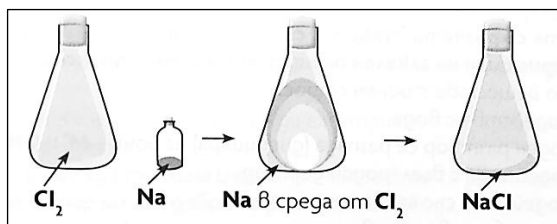
солна киселина. Означете гравитните частици на двете вещества. (2 т.)



Фиг. 1.

- ♦ При всички химични реакции се получават
- ♦ Процес неутрализация протича в случаи

14. На фиг. 2 са представени модели на химични реакции, в които участват вещества на химичния елемент натрий.

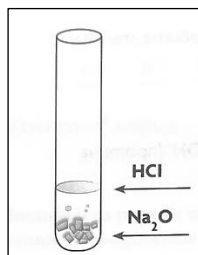


Фиг. 2а

Заградете с кръгче буквите, които показват верните за всяка фигура твърдения:

- а) $\text{NaOH} + \text{HCl} \rightarrow$
- б) $\text{Na} + \text{Cl}_2 \rightarrow$
- в) $\text{Na}_2\text{O} + \text{HCl} \rightarrow$
- г) реакция неутрализация
- д) химично съединяване
- е) продукт на реакцията е натриев хлорид
- ж) един от продуктите на реакцията е вода

(10 т.)



Фиг. 2б

За фиг. 2а:

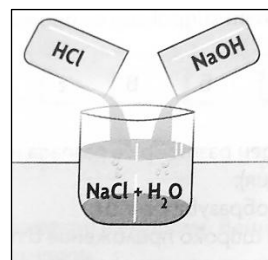
- а) б) в) г) д) е) ж)

За фиг. 2б:

- а) б) в) г) д) е) ж)

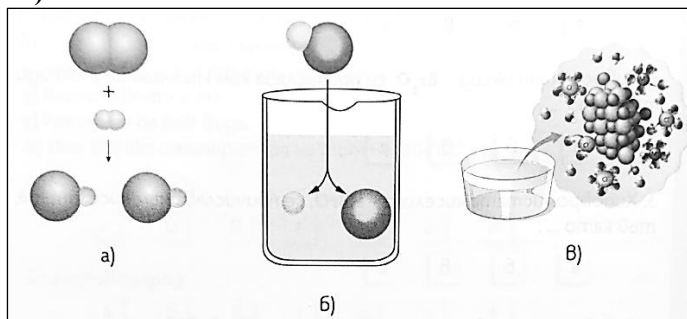
За фиг. 2в:

- а) б) в) г) д) е) ж)



Фиг. 2в

15. На фиг. 3 са представени модели на процеси, в които участват вещества на химичния елемент хлор.



Фиг. 3.

Заградете с кръгче буквите, които показват верните за всяка фигура твърдения:

- а) реакцията е химично съединяване
- б) процесът е дисоциация
- в) продукт на реакцията е газ с молекулен строеж
- г) при процеса веществото се разпада на йони

д) във водния разтвор се съдържат водородни йони и хлоридни йони (8 т.)

За фиг. 3а:

- а) б) в) г) д)

За фиг. 3б:

- а) б) в) г) д)

За фиг. 3в:

- а) б) в) г) д)

Ключ за верните отговори на задачите от теста

Задача №	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Верен отговор	В	Сходства – б, в, е Различия – г, д	Сходства – а, б, в, д Различия – г, е, ж	Г	А	В
Задача №	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Верен отговор	Б	Г	А	В	Б	А – HCl Б – H^+ , Cl^-
Задача №	13				14	
Верен отговор	а) $2\text{HCl} + 2\text{Li} \rightarrow 2\text{LiCl} + \text{H}_2$ б) $2\text{HCl} + \text{Li}_2\text{O} \rightarrow 2\text{LiCl} + \text{H}_2\text{O}$ в) $\text{HCl} + \text{LiOH} \rightarrow \text{LiCl} + \text{H}_2\text{O}$ г) $2\text{HClO} + 2\text{Li} \rightarrow 2\text{LiClO} + \text{H}_2\text{O}$ д) $2\text{HClO} + \text{Li}_2\text{O} \rightarrow 2\text{LiClO} + \text{H}_2\text{O}$ е) $\text{HClO} + \text{LiOH} \rightarrow \text{LiClO} + \text{H}_2\text{O}$ ♦ Всички химични реакции протичат с участието на прости вещества и химични съединения на литий и на хлор. ♦ При всички химични реакции се получават соли на литий.				Фиг. 2а – б, д, е Фиг. 2б – в, е, ж Фиг. 2в – а, г, е, ж	

	♦ Процес неутрализация протича в случаи в) и е).	
Задача №	15	
Верен отговор	Фиг. 3а – а, в Фиг. 3б – б, г, д Фиг. 3в – б, г, д	

Скала за оценка на теста

Точки	Оценка
41-50 точки	Отличен 6
31-40 точки	Много добър 5
21-30 точки	Добър 4
11-20 точки	Среден 3
по-малко от 11 точки	Слаб 2

Литература

Gospodinov, B. 2016. *Scientific pedagogical research*. Sofia, “St. Kliment Ohridski” Publishing House.

Lukashevich, V. 2006. *Philosophy and methodology of science*. Moscow, Sovremennaya shkola Publishing House.

Stamatov, R. 1993. *Development of cognitive actions*. Plovdiv, “Paisii Hilendarski” Publishing House.

гр. Пловдив 4000
ул. Цар Асен 24
angel@uni-plovdiv.bg

Станислава Стефанова
докторант към Химически факултет на ПУ
„Паисий Хилендарски“
докторска програма „Методика на обучението по химия“
месторабота: ЧГПНП „Асен Йорданов“, Ив-
няне, гр. София
e-mail: stanislava_017@abv.bg

доц. д-р Антоанета Ангелачева
ПУ „Паисий Хилендарски“
Химически факултет
катедра „Обща и неорганична химия с мето-
дика на обучението по химия“



ВЛИЯНИЕ НА ИМПРЕСИОНИЗМА ВЪРХУ РАБОТАТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ

Яна Василева

INFLUENCE OF IMPRESSIONISM ON THE WORK OF MODERN FASHION DESIGNERS

Yana Vasileva

ABSTRACT: This article examines the influence of Impressionism on the work of contemporary fashion designers. Works by popular artists are analyzed and their application in the design of fashion collections is explored.

Key words: design, impressionism, fashion, fashion design, fashion collection

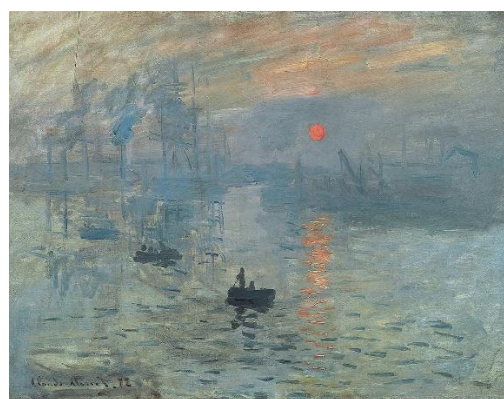
Въведение

В края на деветнадесети век възниква и се развива едно ново течение в изобразителното изкуство, а именно импресионизмът. Стилът се явява като контрапункт на установения академизъм. Художниците се стремят да представят трептенето на светлината като за целта полагат множество малки маски с четката в своите картини. Цветовете са свободно избрани, сюжетите са реалистични сцени от съвременния живот. При рисуването на портрети и натюрморти художниците работят в студио, но повечето композиции са създадени на открито работейки с насечени удари на четката.

Изложение

Името на течението произлиза от заглавието на картината на Клод Моне „Импресия, изгриващо слънце“. Картината е създадена през 1872 г. и представя движението на светлината.(Фиг.1) Клод Моне излага картината през 1874 г. и получава сурова критика. Луи Лероа пише негативна рецензия като определя картината като незавършена. Той описва композицията като неясно изображение на пристанището в Хавър. Именно той въвежда термина импресионизъм. През своята дълга творческа кариера художникът създава редица произведения. През 1915 г. Моне рисува картината „Водните лилии“. Той работи с пастел, за да предаде пъстротата на цветята.

Картината е послужила за вдъхновение на съвременните модни дизайнери. Модната колекция представена на Фиг.2 е инспирирана от тази негова творба.(Фиг.2)



Фиг. 1. „Импресия изгриващо слънце“



Фиг. 2. Модна колекция

През 2008 г. модният бранд Dolce & Gabbana реализира цяла колекция посветена на картината. Дамските облекла представят яркостта на цветовете и нежният колорит на платното.(Фиг.3)



Фиг. 3. Модна колекция Dolce & Gabbana

Съвременните модни дизайнери черпят вдъхновение от творчеството на художника. Неговите картини се появяват като щампи за платове и аксесоари. (Фиг.4,5,6,7)



Фиг. 4. Щампи за платове



Фиг. 5. Модни аксесоари

Заклучение

За творчеството на Клод Моне продължава да бъде актуално и да вдъхновява



Фиг. 6. Щампи за палтове



Фиг. 6. Принтове

съвременните модни дизайнери. Те създават колекции дамски облекла инспирирани от картините на художника. Импресиониз-

мът е извор на вдъхновение за бижута и аксесоари.

Литература

1. Wildenstein, D.(2014) Monet. The triumph of impressionism, Taschen
2. ФартнГ, С.(2015) Изкуството цялата история, Книгомания
3. Janson, Н. Janson А.(2014) История на изкуството, Елементи
4. Blackman, С.(2007) 100 years of fashion illustration, Laurence King US
5. Downton, D.(2010) Masters of fashion illustration, Laurence King US
6. Robinson, J.(2015) The fine art of fashion illustration, Frances Lincoln Limited

Електронни ресурси

<https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC>
<https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%B5>
<https://martabogucinska.wordpress.com/2015/05/08/celine-ss2015-ad-campaign/>
<https://www.pinterest.com/pin/776519160736087237/>
<https://artistgifts.com/products/monet-water-lilies-necklace>

Яна Василева
Нов български университет

e-mail: yvasileva@nbu.bg



ВЛИЯНИЕ НА РЕНЕСАНСА ВЪРХУ ТВОРЧЕСТВОТО НА АЛЕКСАНДЪР МАККУИН

Яна Василева

INFLUENCE OF THE RENAISSANCE ON THE WORK OF ALEXANDER MCQUEEN

Yana Vasileva

ABSTRACT: This article examines the application of the Renaissance in the work of the popular fashion designer Alexander McQueen. Various of his models for women's fashion are examined, and an attempt is made to analyze his works. The factors that have influenced the work of contemporary fashion designers are commented on.

Key words: design, fashion, fashion design, fashion collection, renaissance

Въведение

В периодът петнадесети до шестнадесети век се развива едно ново течение в изкуството, а именно ренесанса. Този период се характеризира с големи постижения в областта на науката, литературата, архитектурата и изкуството. Ренесансът или т.н. възрождане започва във Флоренция, една от италианските държави. Други големи центрове са Венеция, Генуа, Милано, Рим и Неапол. Под въздействието на Медичите се осъществява разцвет в приложните и изящните изкуства. В изкуствата най-значителната тенденция е развитието на перспективата. Художниците изследват светлината, светлосенките и човешката анатомия.

Изложение

Съвременните модни дизайнери черпят вдъхновение от възрождането. Те взимат идеи и развиват нови модни колекции. Александър Маккуин е британски дизайнер на висша мода, популярен със своите познания в изработката на облекла по поръчка. Бил е директор на френската марка за висша мода Givenchy. Дизайнерът е познат със своите провокативни ревюта. Именно поради тези си черти той си спечелва прозвището „лошото момче на модата“. Маккуин е най-младият носител на титлата „Британски дизайнер на годината“, която печели четири пъти.

В своята модна колекция представена през 2013 г. в Париж, той представя дамски облекла инспирирани от епохата на ренесанса. (Фиг. 1)



Фиг. 1. Модел колекция 2013



Фиг. 2. Модна колекция Александър Маккуин

Модната колекция жъне огромен успех. Неговите модели следват силуета на ренесансовите облекла, но притежават съвременно излъчване. За есенната колекция на дизайнера е реализирана черно бяла фото сесия. Британският модел Еди Кембъл е централната фигура

във сесията. В колекцията се представят обси-
пани с перли корсажи и внушителни предпази-
тели за лице.(Фиг.3,4,5)



Фиг. 3. Фотография британски модел



Фиг. 4. Фотография Ели Кембъл



Фиг. 5. Фотография Ели Кембъл

Заклучение

Епохата на ренесанса е една от най-внушител-
ните в световната история. Постиженията в об-
ластта на науката, архитектурата и изкуствата
са значителни. Съвременните дизайнери са
дълбоко повлияни от ренесансовата мода. Те
се вдъхновяват от ренесансовите образци и
създават неповторими модни колекции. Мла-
дите артисти реализират интересни модели
базирани на ренесансовите принципи.

Литература

1. Homer, K.(2023) The little book of Alexander
MacQueen, Welbeck Publishing
2. Фартинг, С.(2015) Изкуството цялата исто-
рия, Книгомания

Електронни ресурси

[https://bg.wike-
dia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%BF%D1%80
%D0%B5%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%
D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC](https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC)
[https://bg.wike-
dia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%BE%D0%B4
%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%B5](https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%B5)
[https://martabogucinska.word-
press.com/2015/05/08/celine-ss2015-ad-campaign/
https://www.pinterest.com/pin/776519160736087237/
https://artistgifts.com/products/monet-water-lilies-
necklace](https://martabogucinska.wordpress.com/2015/05/08/celine-ss2015-ad-campaign/)

Яна Василева
Нов български университет

e-mail: yvasileva@nbu.bg



CHATGPT В ПОМОЩ НА УНИВЕРСИТЕТСКИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛ

Ангелина Киркова-Богданова

CHATGPT ASSISTING UNIVERSITY TEACHERS

Angelina Kirkova-Bogdanova

ABSTRACT: This paper examines the role of ChatGPT as an innovative tool in university teaching. Artificial intelligence's development and ChatGPT's importance in the modern educational process are traced. The emphasis is on how teachers can use the language model to plan and design learning content, create exercises, adapt materials to the level of students and develop interactive activities. In the context of foreign language teaching, ChatGPT supports the development of written and oral speech through personalized tasks and immediate feedback. The tool facilitates communication and active participation of students by generating discussion questions and simulations and providing real-time examples. In the assessment process, ChatGPT offers assistance in creating rubrics, giving feedback, and encouraging students to think independently. The article emphasizes the need to train teachers in ChatGPT's practical and ethical use, emphasizing the importance of critical thinking and maintaining academic integrity. In conclusion, it is noted that while the integration of AI in education brings advantages, it must be balanced with traditional pedagogical values to achieve sustainable and quality learning.

Key words: ChatGPT, artificial intelligence, academic teaching, education

Въведение

Изкуственият интелект (ИИ) започва като идея още в древността, когато хората мечтаят за изкуствени същества с човешки качества. През 1950 г. Алън Тюринг предлага тест за проверка на машинен интелект. През 1956 г. на конференцията в Дартмут Джон Маккарти формулира термина „изкуствен интелект“. В следващите десетилетия ИИ преминава през вълни на ентузиазъм и разочарования, наричани "зими на ИИ". През 1997 г. компютърът Деър Блу на IBM побеждава световния шампион по шах Гари Каспаров. В началото на 21 век нарастването на изчислителната мощ и големите данни възбуждат интереса към ИИ. През 2016 г. AlphaGo на DeepMind побеждава световния шампион по Го, което се смята за огромен напредък. Днес ИИ е навсякъде – от експертни системи до автономни автомобили и генеративни модели като ChatGPT. В бъдеще развитието на ИИ обещава още по-големи промени, поставяйки важни етични и обществени въпроси.

Днес ChatGPT се използва широко в университетите и трансформира академичния процес. Студентите го използват за

персонализирано обучение, обяснения на сложни теми и подготовка за кариера, включително преглед на автобиографии и симулирани интервюта (OpenAI, 2025). За преподавателите е инструмент за създаване на учебни материали, тестове и упражнения, както и за подпомагане на оценяването. Университети като IE University и Калифорнийския държавен университет внедряват ChatGPT Edu, за да подобрят обучението и да подготвят студентите за пазара на труда (Castro, 2025), (Singh & Murphy, 2025). Изследователите използват ChatGPT за бързо обобщаване на статии, анализ на данни и генериране на хипотези. Университетските библиотеки въвеждат чатботове, базирани на GPT, за улесняване на търсенето на информация.

Преходът към съвременно технологично медирано, активно и конструктивно образование изисква от преподавателите по-голяма гъвкавост и адаптивност към технологичните изисквания (Taneva, 2024). Университетските преподаватели трябва да владеят съвременни образователни технологии, за да повишат ефективността на обучението, да отговорят на променящите се нужди на студентите и да стимулират иновативно мислене в академичната

среда. В тази обзорна статия ще разгледаме как университетския преподавател може да използва възможностите на ChatCPT за създаване на образователни дейности.

Планиране и дизайн на учебно съдържание

Преподавателите използват ChatGPT, за да генерират идеи за уроци, да проектират материали и дейности за учене. Това помага за намаляване на работното им натоварване и им позволява да се съсредоточат повече върху ангажираността и взаимодействието със студентите (Dilzhan, 2024) (Nugroho et al., 2024) (Achour et al., 2024). Езиковият модел може успешно да помогне при структурирането на учебна програма с предложения за логическа последователност на темите, гарантираща плавно надграждане на знанията. С негова помощ могат да се формулират целите на обучението и да се генерират основни въпроси за всеки модул или урок. Може да предложи план на лекция с примери и ключови понятия, упражнения, казуси и задачи. Дава препоръки как материалът да се адаптира към студенти от различни специалности или с различно ниво на подготовка.

ChatGPT помага за подготовка за работа в час и за извънкласни дейности, като предоставя динамично и отзивчиво учебно изживяване (Wang et al., 2024) (Nikošević-Kurti & Běrdynaj-Syla, 2024). Това могат да бъдат идеи за брейнсторминг, обучение с проекти, проблемно-базирано обучение или обърнатата класна стая.

ChatGPT е ефективен при генериране на образователно съдържание и осигурява удобен достъп до информация, което може да подобри както преподаването, така и ученето (Luo, 2024) (Achour et al., 2024). Помага в търсенето на нови източници, статии и казуси в конкретна научна област. Като подпомага планирането на курса и подготовката на материалите, ChatGPT позволява на преподавателите да отделят повече време за директно взаимодействие и подкрепа (Nugroho et al., 2024) (Luo, 2024). ChatGPT обаче понякога може да предоставя нискокачествени или неточни отговори, което изисква преподавателите да проверяват информацията и да използват инструмента разумно (Luo, 2024) (Giray, 2024).

Преподаване на езици

В контекста на преподаването на английски като чужд език (EFL), ChatGPT се използва за развиване на умения за писане и лексика на учениците чрез незабавна обратна връзка и персонализирана практика. Той също така помага при превода на текст и подобряването на граматиката и синтаксиса (Dilzhan, 2024) (Nugroho et al., 2024). ChatGPT се използва за подпомагане на развитието на речника, граматическите упражнения и разговорната практика, като значително подобрява ангажираността на учениците и приспособява инструкциите към различни нужди на обучаемите (José, 2025).

В преподаването на английски език, ChatGPT се използва за генериране на подкани за писане, подпомагане на разказването на истории и подобряване на речника, предлагайки персонализирано и интерактивно обучение (Sain et al., 2024) (Zakarnah et al., 2025).

Езиковият модел генерира текстове с различни нива на трудност, създава примерни изречения за граматични правила, подготвя упражнения за превод, попълване на празни места или други. Може да даде идеи за изготвяне на ролеви игри създаване на задачи за симулирани диалози – водене на интервю, комуникация по електронна поща и т.н. Преподавателят може да поиска от ChatGPT да пренапише един и същи текст на нива A2, B1, C1 според Европейската езикова рамка (CEFR).

ChatGPT може да помага с информация за културата на дадената езикова общност — обичаи, празници, етикет, което е важна част от обучението по чужд език.

При подготовка за изпит съдейства с генериране на примерни въпроси за международни езикови изпити като TOEFL, IELTS, DELE, DELF и др.

Подобряване на интерактивността и ангажирането на студентите

Преподавателите използват ChatGPT, за да подобрят комуникацията, като гарантират яснота, съгласуваност и коректност в учебните материали. Той помага да се направят сложните идеи по-достъпни и предоставя конкретни примери за подпомагане на разбирането (Giray, 2024). ChatGPT може да стимулира участието на студентите чрез генериране на интересни, провокиращи мисленето въпроси и улесняване на обмяна на идеи, дискусии и

анализи. ChatGPT улеснява интерактивното обучение чрез предоставяне на отговори в реално време на запитвания на студенти, което може да подобри разбирането на материала. Той действа като партньор в разговора, който насърчава учениците да участват по-активно в дискусии (Lin et al., 2024) (Al Yakin et al., 2023). Изкуственият интелект може да се използва като симулиращ участник в класната стая като задава допълнителни въпроси или предлага алтернативни гледни точки, които студентите да опровергават или защитят.

Като предлага персонализирана помощ в реално време, ChatGPT създава среда, ориентирана към учещия, която подобрява традиционните методи на преподаване. Този интерактивен подход на обучение повишава мотивацията и задълбочава когнитивните и емоционални връзки с учебните задачи (Anjarani et al., 2024) (Al Shloul et al., 2024). ChatGPT подпомага проектирането на интерактивни уроци и започването на дискусии, което може да доведе до по-ангажиращи и ефективни практики на преподаване (Lin & Schmidt, 2023). Той също така поддържа персонализирани учебни дейности, съобразени с индивидуалните нужди на учещите (Achour et al., 2024) (Kazi, 2024). Инструментът увеличава ангажираността на учениците, като предлага интерактивни и персонализирани учебни преживявания, които могат да мотивират студентите и да подобрят техните академични постижения (Dilzhan, 2024) (Achour et al., 2024).

Оценяване

ChatGPT може да помогне при създаването на рубрики за оценка, въпреки че неговата надеждност в тази област все още е под контрол. Преподавателите трябва да използват тези рубрики като отправна точка и да ги прецизират, за да гарантират, че отговарят на академичните стандарти (Huang et al., 2023). Предоставя насоки при съставяне на критерии за оценяване на задания и проекти и идеи за съвременни форми на оценяване като портфолио или колегиално оценяване.

ChatGPT може да предостави незабавна обратна връзка за заданията на учениците, като помага на учениците да разберат грешките си и да подобрят работата си. Това е особено полезно в големи класове, където персонализираната обратна връзка от инструкторите може да е ограничена (Sucipto & Negara, 2024). Студентът може да „покаже“ заданието си на

изкуствения интелект като го копира или като прикачен файл и да поиска обратна връзка. ChatGPT може бързо да посочи логически грешки, да коментира яснотата и структурата на текста, да даде предложения за подобряване на работата.

ChatGPT може да се използва заедно с традиционните оценки от преподавател, за да предложи по-изчерпателно оценяване. Тя може да насърчи по-задълбочено разбиране от студентите на обратната връзка и да провокира самостоятелно мислене, а не студентът просто да приеме оценката (Lu et al., 2024).

Използването на ChatGPT поражда опасения относно академичната нечестност, тъй като може да се използва за генериране на задачи и оценки, потенциално подкопаващи способностите за учене на учениците (Zahri et al., 2023) (Consuegra-Fernández et al., 2024).

Необходимост от обучение на преподавателите

Ефективното използване на ChatGPT изисква учителите да преминат през обучение, за да използват напълно неговия потенциал и да се справят с неговите ограничения (Dilzhan, 2024) (Achour et al., 2024). Без обучение някои преподаватели може да използват ChatGPT повърхностно (например само за дребни задачи), вместо да го интегрират смислено в учебния процес. Обучението може да покаже стратегии как да формулират добри запитвания (prompts) и как да адаптират генерираното съдържание към нивото и нуждите на студентите.

ChatGPT не е безгрешен — може да предостави неточна или остаряла информация. Преподавателите трябва да знаят как да проверяват информацията, как да я редактират и кога не бива да разчитат на автоматични решения.

Непрекъснатото обучение на учителите и разработването на ясни политики относно етичното използване на AI са от съществено значение за осигуряване на академична почтеност и качество на ученето (Ferreira, 2024) (Aryal, 2024). Необходими са семинари за обучение и техническа поддръжка, за да се помогне на преподавателите ефективно да внедрят ChatGPT в своите преподавателски практики (José, 2025).

Заклучение

Все още много преподаватели се чувстват несигурни и скептични към ИИ. С обучения и

с времето те ще разберат, че ChatGPT не е заплахата, а инструмент, който може да улесни работата им и да подобри качеството на обучението. ChatGPT предлага значителни предимства при подобряване на образователните практики, но има и предизвикателствата, свързани с използването му. Преподавателите се съветват да балансират приемането на иновативни технологии с традиционните методологии на преподаване, за да подобрят резултатите от обучението, като същевременно запазят основните човешки елементи на преподаването (Sain et al., 2024). Учителите трябва да притежават необходимите умения и знания, за да интегрират ефективно ChatGPT в своите стратегии за преподаване. Освен това образователните институции трябва да осигурят структурирани насоки и подкрепа, за да осигурят етично и отговорно използване на AI инструменти в образованието. Стратегиите за смекчаване на отрицателните ефекти включват насърчаване на критичното мислене, използване на инструменти за откриване на плагиатство и създаване на персонализирани оценки за поддържане на академичната почтеност (Ferreira, 2024) (Sain et al., 2024). Преподавателите трябва да останат бдителни по отношение на тези проблеми и да се стремят да поддържат баланс между използването на AI инструменти и поддържането на традиционните образователни ценности. Този подход гарантира, че интегрирането на ChatGPT подобрява учебния опит, без да прави компромис с основните принципи на образованието.

Литература

Achour, K., Laanoui, M. D., & Ourahay, M. 2024. The impact of ChatGPT in-education. A comprehensive overview. *International Conference on Global Aeronautical Engineering and Satellite Technology (GAST)*, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1109/gast60528.2024.10520810>

Al Yakin, A., Muthmainnah, M., Apriani, E., Obaid, A. J., & Elngar, A. A. 2023. Transforming Online Learning Management: Generative Models on ChatGPT to Enhance Online Student Engagement Scale (OLE). *Idārāh*. <https://doi.org/10.47766/idarrah.v7i2.1514>

Al Shloul, T., Mazhar, T., Abbas, Q., Iqbal, M., Ghadi, Y., Shahzad, T., Malik, F., & Hamam, H. 2024. *Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100219>

Anjarani, S., Furqon, M., & Rakhmawati, F. 2024. ChatGPT to Foster Students' Engagement in Writing Class: An Intervention Study. *VELES (Voices of English Language Education Society)*, 8(3). <https://doi.org/10.29408/veles.v8i3.27687>

Aryal, M. 2024. Exploring the Impact of ChatGPT in English Language Teaching-Learning Pedagogy. *Journal of NELTA Gandaki JoNG*, 7(1–2): 137–150. <https://doi.org/10.3126/jong.v7i1-2.70236>

Castro, S. 2025, March 17. *Cuando los profesores apuestan por ChatGPT: "La inteligencia artificial nos hace mejores, es una aliada"*. Retrieved from EL PAÍS: https://elpais.com/educacion/2025-03-17/cuando-los-profesores-apuestan-por-chatgpt-la-inteligencia-artificial-nos-hace-mejores-es-una-aliada.html?utm_source=chatgpt.com

Consuegra-Fernández, M., Sanz Aznar, J., Burguera Serra, J. G., & Caballero Molina, J. J. 2024. ChatGPT: El dilema sobre la autoría de las actividades evaluables en educación universitaria. *RIE*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.565391>

Dilzhan, B. 2024. *Teaching English and Artificial Intelligence: EFL Teachers' Perceptions and Use of ChatGPT*. A Master Thesis, SDU University, Kasahstan. <https://doi.org/10.35542/osf.io/fwy92>

Ferreira, T. M. 2024. Strategies for Professors on How to Mitigate the Negative Effects of ChatGPT in Higher Education. *Preprints.org* <https://doi.org/10.20944/preprints202410.0010.v1>

Giray, L. 2024. Enhancing Communication with ChatGPT: A Guide for Academic Writers, Teachers, and Professionals. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 10(2): 113–118. https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_27_24

Huang, C.-W., Coleman, M., Gachago, D., & Van Belle, J.-P. 2023. *Using ChatGPT to Encourage Critical AI Literacy Skills and for Assessment in Higher Education*, pp. 105–118. Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48536-7_8

José, L. 2025. Harnessing Artificial Intelligence for Language Learning: A Mixed-Methods Study on ChatGPT Integration in Secondary Education. *Research Square, Preprint* <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5703952/v1>

Kazi, K. 2024. *ChatGPT* (pp. 1–20). In: *Advances in computational intelligence and robotics book series*, IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4268-8.ch001>

- Lin, X., & Schmidt, S. W. 2023. Making ChatGPT Work for You. *ELearn Magazine*, 2023, (4). <https://doi.org/10.1145/3594251.3594636>
- Lin, X., Luterbach, K., Gregory, K., & Sconyers, S. E. 2024. A Case Study Investigating the Utilization of ChatGPT in Online Discussions. *Online Learning*, 28(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4407>
- Lu, Q., Yao, Y., Xiao, L., Yuan, M., Wang, J., & Zhu, X. 2024. Can ChatGPT effectively complement teacher assessment of undergraduate students' academic writing? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5): 616–633. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2301722>
- Luo, Z. 2024. Discussion of the Application of ChatGPT in University Learning. *3rd International Conference on Education Reform, Humanities and Social Studies (ERHSS 2024)*, Vol. 5. <https://doi.org/10.62051/rqw0p780>
- Luo, Y. 2024. The Use of ChatGPT in Education: A New Path to Personalized Instruction. *Science Insights Education Frontiers*, 25(1): 4005–4007. <https://doi.org/10.15354/sief.24.co360>
- Nikočević-Kurti, E., & Bërdynaj-Syla, L. 2024. ChatGPT Integration in Higher Education: Impacts on Teaching and Professional Development of University Professors. *Educational Process: International Journal*, 13(3). <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.133.2>
- Nugroho, A., Pancoro Setyo Putro, N. H., Syamsi, K., Mutiaraningrum, I., & Wulandari, F. D. 2024. Teacher's Experience Using ChatGPT in Language Teaching: An Exploratory Study. *Computers in The Schools*, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2441161>
- OpenAI. 2025. How campuses use ChatGPT today. Retrieved from *Bring AI to campus at scale*: https://openai.com/chatgpt/education/?utm_source=chatgpt.com
- Sain, Z. H., Ayu, S. M., & Thelma, C. C. 2024. Exploring the ChatGPT Era: Finding Equilibrium between Innovation and Tradition in Education. *Middle East Research Journal of Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.36348/merjhss.2024.v04i04.001>
- Singh, A., & Murphy, K. 2025, February 05 1 big thing: ChatGPT on campus. Retrieved from *AXIOS*: https://www.axios.com/newsletters/axios-san-diego-40496930-e326-11ef-97d2-cf631c8499d6?utm_source=chatgpt.com
- Sucipto, L., & Negara, H. R. P. 2024. Assessment of Teaching Effectiveness, Digital Literacy, and Feedback on Student Assignments using ChatGPT. *Ulul Albab*, 27(2): 21. <https://doi.org/10.31764/jua.v27i2.23330>
- Taneva, D. 2024. *Profesiya "Meditinska sestra". Realnost i perspektivi*. Plovdiv: Laks Buk.
- Zahir, Z. S. A., Chanthiran, P. V., Yunus, M. M., & Rafiq, K. R. M. 2023. ChatGPT: Investigating Academic Staff's Awareness and Utilization in Teaching and Learning Strategies. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i12/20249>
- Zakarneh, B., Aljabr, F., Said, N., & Jlassi, M. 2025. Assessing Pedagogical Strategies Integrating ChatGPT in English Language Teaching: A Structural Equation Modelling-Based Study. *World Journal of English Language*, 15(3): 364. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n3p364>
- Wang, C., Wang, Y., & Zou, B. 2024. Revolutionising EFL pedagogy: Innovative strategies for integrating GAI (ChatGPT) into language teaching. *Journal for Language Teaching*. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.004>

Инж. Ангелина Киркова-Богданова, дм
 Старши преподавател,
 К-ра „Медицинска информатика, биостатистика и електронно обучение“, ФОЗ, МУ-Пловдив
 e-mail: angelina.kirkova@mu-plovdiv.bg



ТРАНСФОРМАЦИЯТА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ: ВЛИЯНИЕТО НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ И ВИРТУАЛНАТА РЕАЛНОСТ

Ангелина Киркова-Богданова

THE TRANSFORMATION OF E-LEARNING IN UNIVERSITIES: THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND VIRTUAL REALITY

Angelina Kirkova-Bogdanova

ABSTRACT: The rapid advancement of technology has profoundly transformed higher education, with e-learning evolving from a supplementary method into a core element of university practice. Integrating Artificial Intelligence (AI) and Virtual Reality (VR) has revolutionized e-learning, enabling personalized, flexible, and immersive educational experiences. AI-powered adaptive learning systems personalize educational content based on learners' needs, enhancing engagement, critical thinking, and accessibility. Meanwhile, VR offers immersive environments that simulate real-world scenarios, fostering practical skills development, collaboration, and deeper cognitive engagement. The synergy of AI and VR technologies enables the creation of intelligent virtual classrooms, facilitating real-time feedback, adaptive assessments, and experiential learning. However, challenges such as technological infrastructure, ethical concerns regarding data privacy, and risks of academic dishonesty persist. VR's high costs and potential health risks underline the importance of balanced, well-planned integration. Future trends point toward the rise of smart campuses, holographic lectures, and AI-driven content personalization, highlighting universities' need to merge technological innovation with pedagogical integrity. This article examines the opportunities and challenges presented by AI and VR in transforming e-learning, emphasizing the need for critical, ethical implementation to ensure sustainable educational progress.

Key words: e-learning, universities, artificial intelligence, virtual reality, trends

Въведение

Бързият напредък на технологиите през последните десетилетия оказва дълбоко въздействие върху всички сфери на обществото, включително висшето образование. Електронното обучение, което в началото се е възприемало като допълнение към традиционните учебни методи, днес се превръща във фундаментална част от университетската практика. Електронното обучение се развива през няколко фази, започвайки с еднопосочни технологии за излъчване, последвани от телеконференции, днес интернет с уеб базирани платформи (Moore, 2015). Развитието на платформите за електронно обучение се движи от технологични пробиви, включително мултимедийна интеграция, изкуствен интелект (AI) и адаптивни системи за обучение (Sarnato et al., 2024) (Huynh et al., 2020), виртуална реалност (VR) и сродните ѝ технологии – смесена и добавена реалност. Пандемията COVID-19 значително ускори приемането на електронното обучение, превръщайки го от допълнителен

инструмент в основен начин на обучение във висшите учебни заведения (Chen & Reyes, 2024).

Въвеждането на повсеместно обучение (e-learning) и управлявани от AI адаптивни системи за обучение допълнително подобрява гъвкавостта и персонализирането на електронното обучение (Sarnato et al., 2024). С навлизането на изкуствения интелект (AI) и виртуалната реалност (VR), електронното обучение претърпява радикална трансформация, променяйки начина, по който студентите учат, преподавателите преподават и университетите организират образователния процес. Изкуственият интелект създава възможности за персонализирано обучение чрез адаптивни платформи и интелигентни тютори, докато виртуалната реалност въвежда нови измерения на интерактивност и потапящо преживяване. Интеграцията на тези технологии обещава не само по-ефективно усвояване на знания, но и развитие на критично мислене, практически умения и емоционална ангажираност сред обучаемите.

AI и VR технологиите поддържат гъвкави модели на обучение, които могат да бъдат адаптирани към различни образователни модели, включително онлайн и офлайн среди. Тази гъвкавост позволява създаването на хибридни модели на обучение, които съчетават предимствата както на традиционните, така и на дигиталните подходи за обучение (Li et al., 2021).

Използването на AI и VR в контекста на учене през целия живот предоставя възможности за непрекъснато образование и развитие на умения, позволявайки на учащите да имат достъп до персонализирани и завладяващи учебни преживявания през целия си живот (Abuzir, 2024).

Решаващо значение за създаването на иновативни образователни среди, адаптиращи се към различен образователен контекст имат постоянно развиващите се информационни и компютърни технологии (Shopov, Stoyanova, & Dimova, 2023). Прилагането на иновативни подходи е една от целите на съвременното висше образование като начин за подобряване на качеството на обучение (Kilova, 2020).

Настоящата статия има за цел да анализира влиянието на AI и VR върху трансформацията на електронното обучение в университетите, като акцентира върху възможностите, предизвикателствата и бъдещите перспективи на този динамичен процес.

Изкуственият интелект в електронното обучение

AI създава адаптивни обучителни системи, които се приспособяват към индивидуалните потребности на студентите. Адаптивните системи за обучение, управлявани от AI, адаптират образователното съдържание към индивидуалните нужди на учащите, като анализират данни в реално време за техните силни, слаби страни и предпочитания. Тази персонализация държи обучаемите ангажирани и мотивирани, тъй като те получават съдържание, което е подходящо и интересно (Gyonyoru & Katona, 2024) (Gupta, 2024). Системи като Smart Sparrow и IBM Watson Education демонстрират повишена ангажираност на студентите и висок процент на завършване на курсове, което показва ефективността на AI при създаването на персонализирани учебни преживявания (Sari et al., 2024). AI технологиите позволяват създаването на адаптивни системи за обучение, които са гъвкави и достъпни, позволявайки на студентите да учат със собствено

темпо и стил. Тази гъвкавост е от решаващо значение за посрещането на различни нужди и стилове на учене, включително тези на учащите с увреждания (Gyonyoru & Katona, 2024) (Sumartono et al., 2025).

Използването на AI в системи за адаптивно обучение също така поддържа управлението на дистанционното обучение, разширявайки достъпа до качествено образование в различни географски местоположения (Sumartono et al., 2025).

Интелигентните тютори и автоматизираната обратна връзка ускоряват учебния процес и повишават ефективността. Проучванията показват значителни подобрения в представянето на учениците с използването на управлението от AI адаптивни системи за обучение. Например средните резултати след интервенцията се увеличават значително от 68,4 на 82,7 в проучване, включващо 300 студенти и 50 преподаватели (Sari et al., 2024).

Системите с изкуствен интелект осигуряват обратна връзка и оценки в реално време, позволявайки на учениците бързо да коригират грешките и да разбират концепциите по-задълбочено, което е особено полезно при предмети като математика, природни науки и езици (Gyonyoru & Katona, 2024).

Чатботове и езикови модели като ChatGPT улесняват достъпа до информация и подкрепят развитието на академични умения. Инструментът предлага незабавни отговори на заявки на учениците, повишавайки ефективността на обучението и правейки информацията по-достъпна (Xu, 2024) (Wibowo et al., 2023). Проучванията показват, че използването на ChatGPT може да намали външното когнитивно натоварване и да увеличи целенасоченото когнитивно натоварване, което води до по-ефективно обучение в сравнение с традиционните търсачки (Pickard-Jones et al., 2024). ChatGPT може да помогне на учениците със специфични предизвикателства, като дислексия, като им помага да генерират официално писмено съдържание, като по този начин подкрепя разнообразни потребности от обучение (Zirar, 2023).

Персонализираното обучение чрез AI насърчава критичното мислене и подобрява когнитивните умения на студентите. Доказано е, че поддържаните от AI образователни модели, като например обучение по социално-научни въпроси, значително подобряват уменията за критично мислене. Тези модели ангажират студентите в интерактивни симулации и

дейности за решаване на проблеми, като подобряват способността им да мислят критично и независимо (Liu & Tu, 2024). AI осигурява метакогнитивна подкрепа, като помага на учениците да разсъждават върху своите учебни процеси и резултати. Това размишление е от съществено значение за развиването на умения за критично мислене, тъй като насърчава учениците да оценят своето разбиране и подход към ученето (Sardi et al., 2025).

Предизвикателства на AI пред академизма

Въпреки предимствата, използването на AI поставя въпроси за етичност, прозрачност и контрол върху данните. Съществуват предизвикателства при внедряването на адаптивни системи за обучение, управлявани от AI, като институционална техническа готовност, обучение на преподаватели и инфраструктурни нужди (Sari et al., 2024).

Трябва да се обърне внимание и на етичните проблеми, свързани с поверителността на данните, алгоритмичните отклонения и справедливия достъп до технологии, за да се гарантира ефективното внедряване на AI в разнообразни среди за обучение (Madhu et al., 2024) (Kumar et al., 2024). AI има потенциала да повиши независимостта и критичното мислене на учениците, но създава и рискове. Прекомерното разчитане на AI може да доведе до повърхностно разбиране и безкритично приемане на информация, тъй като учещите могат да заобиколят когнитивната работа, необходима за критичното мислене. Освен това, акцентът върху персонализираното обучение може да възпре развитието на умения за сътрудничество, които са от съществено значение за компетентностния подход в образованието. Преподавателите трябва внимателно да ръководят използването на AI, за да балансират ползите от него с цел насърчаване на самостоятелни, критично мислещи индивиди, които могат да си сътрудничат и да оценяват ефективно генерираното от AI съдържание (Panit, 2025) (Bae & Bozkurt, 2024). Интегрирането на езикови модели като ChatGPT в образованието налага преоценка на методите на преподаване и практиките за оценяване, за да се гарантира, че те отговарят на възможностите и ограниченията на инструментите за AI (Zirar, 2023).

Леснотата на генериране на съдържание с ChatGPT поражда опасения относно плагиатството и академичната нечестност, тъй като студентите могат да представят произведения,

генерирани от изкуствен интелект, без осмисляне и пренаписване (Xu, 2024) (Yang et al., 2024).

Съдържанието, генерирано от изкуствен интелект, може да съдържа неточности, което налага внимателна оценка от учениците и преподавателите, за да се гарантира валидността и надеждността на информацията (Zirar, 2023).

Използването на AI в образованието поражда етични опасения, включително поверителността на данните и потенциала за претоварване с информация, които трябва да бъдат разгледани чрез ясни насоки и политики (Yang et al., 2024).

Ефективността на ChatGPT в различен образователен контекст трябва да бъде постоянно изследвана за разработване на стратегии за неговата отговорна интеграция в академичните среди (Yang et al., 2024) (Ekellem, 2023).

Виртуална реалност в образованието

Виртуалната реалност създава потапящи обучителни среди, които симулират реални ситуации. VR създава завладяваща среда, която привлича вниманието на учещите, а това води до повишена ангажираност и по-добро запомняне на информация. Чрез симулиране на реални сценарии, VR позволява на студентите да визуализират и изследват съдържание по начини, които традиционните методи не могат. Резултатът е подобро разбиране и запаметяване на сложни концепции (Mazhar, 2023) (Analyti et al., 2024).

VR приложенията в здравни науки, инженерство и хуманитарни дисциплини подобряват практическите умения на студентите. VR предоставя практически опит чрез симулации и интерактивни среди, позволявайки на студентите да прилагат теоретични знания в практически условия. Този подход за обучение чрез опит е особено полезен в области на професионално обучение, където учениците могат безопасно да експериментират и изследват без реални рискове (Abdenmour et al., 2023) (Carruth, 2017).

Чрез добавената реалност (AR) студентите могат да взаимодействат със сложни обекти и процеси в реално време. VR средите насърчават активно участие и сътрудничество, насърчавайки комуникационните умения и съвместното обучение. Студентите могат да се включат в дейности за решаване на проблеми и да тестват решения в контролирана среда без риск, подобрявайки своите способности за аналитично и критично мислене (Abdelaziz et

al., 2014) (Abdul-Kader, 2008). VR надхвърля географските бариери, правейки качественото образование достъпно за учениците независимо от местоположението им. Тази демократизация на образованието гарантира, че учащите от различни среди могат да се възползват от висококачествени образователни ресурси и опит (Jothikumar et al., 2024).

Рискове, свързани с VR в електронното обучение

Въпреки че VR предлага значителни ползи за подобряване на средата за електронно обучение, от необходимо е да се вземат предвид ограниченията и рисковете, свързани с нейното прилагане. Основни предизвикателства остават високата цена на технологиите и необходимостта от специализирана подготовка на преподавателите. Техническите предизвикателства като необходимостта от високоефективни изчислителни ресурси и надеждна интернет свързаност могат да попречат на широкото приемане на VR в електронното обучение (Analyti et al., 2024) (Jindal et al., 2024).

Продължителното използване на VR може да доведе до здравословни проблеми като напрежение в очите, заболявания на опорно-двигателната система и дискомфорт, особено сред по-младите потребители. Тези здравословни проблеми могат да ограничат продължителността и честотата на VR сесиите, повлияйки на цялостния учебен опит (Ozgun & Sadik, 2023) (Jindal et al., 2024).

VR подобрява взаимодействието между студентите и виртуалната среда, но може да намали прякото взаимодействие между студентите и преподавателите. Това може да доведе до затруднен контрол от страна на преподавателя в предоставянето на персонализирана обратна връзка, което е от решаващо значение за ефективното учение (Ozgun & Sadik, 2023). Преподавателят е незаменим при организирането и провеждането на учебния процес, съветите към студентите и обратната връзка от оценяването. Мотивацията на студентите се определя не само от индивидуалното ниво на ангажираност, интереса и постигнатия напредък, но и от обратната връзка, която получават от преподавателите (Taneva, 2023). Целта на електронното обучение е да подобри ефективността на образователния процес не с изместване на живия контакт, а с комбинацията му с други методи (Stoeva, Torniyoova, & Shopov, 2022).

Потопяващият характер на VR може да доведе до пристрастяване, където учениците могат да предпочитат виртуални взаимодействия пред социалните взаимодействия в реалния свят. Това може да повлияе на техните социални умения и способността им да комуникират ефективно в живота (Jindal et al., 2024). Директната социална комуникация, особено важна за професиите от хуманитарната област, трудно се компенсира дори при високотехнологично електронното обучение (Tarnovska, Stoyanova, Parashkevova, & Marinova, 2022).

Високите разходи и техническите бариери могат да ограничат достъпа до VR технологии, особено в образователните институции с недостатъчни ресурси. Потенциалните здравословни проблеми и намаленото взаимодействие учител-ученик подчертават необходимостта от внимателно планиране и умереност при използването на VR в образованието. Тъй като технологиите напредват и стават по-достъпни, VR вероятно ще играе все по-важна роля в оформянето на бъдещето на образованието, правейки ученето по-ангажиращо, интерактивно и съобразено с индивидуалните нужди на учениците.

Интеграция на AI и VR: нови подходи в обучението

Комбинацията от изкуствен интелект (AI) и виртуална реалност (VR) революционизира образованието чрез създаване на високо интелигентни и адаптивни виртуални класни стаи. В тези завладяващи среди, персонализираните сценарии позволяват на обучаемите да навигират в реалистичен контекст, който имитира ситуации от реалния свят. Например студентите могат да практикуват специфични умения, като медицински манипулации или сътрудничество в екип, във виртуални настройки, предназначени да подражават на различни професионални изисквания или социални взаимодействия.

AI играе решаваща роля, като непрекъснато анализира как учениците се ангажират с VR средата, проследявайки техните действия и отговори в реално време. Тези данни позволяват на системата да предостави незабавна, персонализирана обратна връзка, съобразена с уникалните нужди на всеки обучаем, като им помага да схванат концепциите по-ефективно и да разбират материала по-пълно.

Синергията на тези напреднали технологии не само повишава академичните постижения, но също така значително допринася за

култивирането на жизненоважни допълнителни умения. Докато студентите взаимодействат в тези виртуални класни стаи, те подобряват комуникационните си способности, развиват критично мислене и се научават да решават сложни проблеми в безопасна и контролирана среда и така се подготвят за предизвикателствата на реалния свят.

Успешни примери от университети демонстрират потенциала на този подход за трансформация на висшето образование. Университетът Карнеги Мелън и онлайн гимназията в Станфорд успешно интегрират платформи, управлявани от AI, в своите STEM образователни програми. Използването на AI позволява персонализирано обучение, обратна връзка в реално време и адаптивни оценки, докато VR предоставя потапящи симулации, които подобряват ангажираността и разбирането на учениците (Shabalala, 2024).

Екипът за иновации в обучението в Отворения университет във Великобритания е разработил VR приложения за изучаване на езици и флеботомия, използвайки AI на IBM Watson. Този проект довежда до принципи на проектиране на обучение, които ръководят ефективното внедряване на AI във VR, демонстрирайки потенциала на тези технологии за създаване на смислен образователен процес (Kizilkaya et al., 2019).

В архитектурното образование AI и VR са интегрирани, за да създадат потапяща учебна среда, която повишава ангажираността и удовлетвореността на учениците (Liu et al., 2024).

Бъдещи перспективи в електронното обучение

„Умните кампуси“ са бъдещето, готови да трансформират образованието чрез иновативната интеграция на технологиите за интернет на нещата (IoT), изкуствен интелект (AI) и виртуална реалност (VR). Тези усъвършенствани инструменти ще създадат завладяващи и персонализирани учебни преживявания, които отговарят на разнообразните нужди на всеки учещ, позволявайки им да се ангажират с материала по начин, който резонира уникално с тях.

В обозримото бъдеще е класната стая, в която генеративният AI подготвя съдържание, съобразено с индивидуалните предпочитания за обучение, безпроблемно адаптирайки ресурсите и задачите, за да поддържа учениците мотивирани. Вече не е трудно да си представим присъствие на холографски лекции, които

водят известни експерти директно в стаята, или участие в интерактивни виртуални събития, които позволяват сътрудничество в реално време с връстници по целия свят, като по този начин се разрушават географските бариери.

Интелигентните системи ще играят решаваща роля в подпомагането на обучаемите да развият емоционална интелигентност и социални умения чрез насочвани взаимодействия и рефлексивни дейности. Докато се ориентираме в това вълнуващо бъдеще, висшето образование ще трябва да намери баланс, сливайки авангардни технологични постижения с утвърдените от времето ценности на академичната почтеност и личностно израстване.

Заклучение

Еволюцията на електронното обучение чрез технологии увеличава ползите за образованието. Иновации като изкуствен интелект и виртуална реалност могат да подобрят достъпността, интерактивността и ефективността в обучението. Въпреки това е изключително важно да се възприеме обмислен и етичен подход при внедряването на тези нови технологии. Преподавателите и институциите трябва да гарантират, че хуманистичните елементи на образованието остават непокътнати в нашата все по-дигитална среда. Постигането на правилния баланс между възприемането на иновациите и поддържането на педагогическа почтеност е жизненоважно за устойчивия напредък на електронното обучение.

Литература

- Abdelaziz, M. A., El, A., Riad, D., & Senousy, M. B. 2014. Challenges and Issues in Building Virtual Reality-Based e-Learning System. *International Journal of E-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4(4). <https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2014.V4.347>
- Abdul-Kader, H. M. 2008. E-Learning Systems in Virtual Environment. *2008 ITI 6th International Conference on Information & Communications Technology*, Cairo, Egypt, pp. 71-76, doi: 10.1109/ITICT.2008.4806644.
- Abdenmour, O., Kemouss, H., Erradi, M., & Khaldi, M. 2024. E-Learning From Virtual Reality to Augmented Reality: Comparison and Choice. In: M. Khaldi (Ed.), *Technological Tools for Innovative Teaching*. IGI Global Scientific

Publishin, pp. 26-42 <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3132-3.ch002>

Abuzir, Y. 2024. Artificial Intelligence, Virtual, and Augmented Reality in Lifelong Learning. In: M. M. Kh. Hawamdeh & F. Abdelhafid (Eds.), *Embracing Technological Advancements for Lifelong Learning*. IGI Global Scientific Publishing, pp. 72-82. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1410-4.ch004>

Analyti, E., Charitou, R., Pesmatzoglou, E., Stavrogiannopoulou, M., Schoina, I., Travlou, C., & Mitroyanni, E. 2024. Virtual Reality in Education: Transforming Learning through Immersive Technology. *Technium Education and Humanities*, 10: 1–11. <https://doi.org/10.47577/teh.v10i.11766>

Bae, H., & Bozkurt, A. 2024. The Untold Story of Training Students with Generative AI: Are We Preparing Students for True Learning or Just Personalization? *Online Learning*. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4689>

Carruth, D. W. 2017. Virtual reality for education and workforce training. *International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICETA.2017.8102472>

Chen, Y., & Reyes, R. 2024. Review of completed studies on online learning platforms in higher education institutions. *International Journal of Advanced Research*, 12(07): 965–977. <https://doi.org/10.21474/ijar01/19135>

Ekellem, E. A. F. 2023. Conversational AI in Academia: A Practical Exploration with ChatGPT. 2023 7th International Symposium on Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies (ISMSIT), Ankara, Turkiye, pp. 1-4, doi: 10.1109/ISMSIT58785.2023.10304845.

Gupta, T. R. 2024. Adaptive Learning Systems: Harnessing AI to Personalize Educational Outcomes. *International Journal For Science Technology And Engineering*, 12(11): 458–464. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.65088>

Huynh, V. D. B., Nguyen, P. T., Nguyen, Q. L. H. T., & Vu, N. B. 2020. E-learning evolution and development from the perspectives of technology, education, and economy. *Research in World Economy*, 11(1): 11–19. <https://doi.org/10.5430/RWE.V11N1P11>

Jindal, P., Jindal, A., & Gambhir, R. 2024. Virtual Reality in Education — A Blessing or Curse? In: *Transforming Education with Virtual Reality*, Scrivener Publishing LLC pp. 211–227. <https://doi.org/10.1002/9781394200498.ch13>

Jothikumar, K., Gomathi, V., Keerthikasri, G., & Bibinsha, K. S. 2024. Immersive Virtual

Reality-Based Learning Environment. In: *Adopting Artificial Intelligence Tools in Higher Education*, CRC Press, 1st ed., pp. 209–225. <https://doi.org/10.1201/9781003469315-10>

Katonane Gyonyoru, K. I., Katona, J. 2024. Student Perceptions of AI-Enhanced Adaptive Learning Systems: A Pilot Survey, 2024 IEEE 7th International Conference and Workshop Óbuda on Electrical and Power Engineering (CANDO-EPE), Budapest, Hungary, pp. 93-98, doi: 10.1109/CANDO-EPE65072.2024.10772884.

Kilova, K. 2020. The Quality of the University Education in Bulgaria in the Case of Competition and Dynamicly Developing Educational System. In S. Idin (Ed.), *Research Highlights in Education and Science* ISRES Publishing, pp. 40-52.

Kizilkaya, L., Vince, D., Holmes, W. 2019. Design Prompts for Virtual Reality in Education. In: Isotani, S., Millán, E., Ogan, A., Hastings, P., McLaren, B., Luckin, R. (eds) *Artificial Intelligence in Education. AIED 2019. Lecture Notes in Computer Science*, vol 11626, pp. 133–137. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23207-8_25

Kumar, P., Vashishtha, S., Sharma, P., & Agarwal, E. 2024. Exploring the Efficacy of Adaptive Learning Platforms Enhanced by Artificial Intelligence: A Comprehensive Review. In: R. Doshi, M. Dadhich, S. Poddar, & K. Hiran (Eds.), *Integrating Generative AI in Education to Achieve Sustainable Development Goals* IGI Global Scientific Publishing, pp. 147-168. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2440-0.ch008>

Li, Y., Meng, S., Wang, J. 2021. Research and application of personalized learning under the background of artificial intelligence, 2021 International Conference on Education, Information Management and Service Science (EIMSS), Xi'an, China, pp. 54-57, doi: 10.1109/EIMSS53851.2021.00020.

Liu, B., Wang, Y., Liu, X., & Wu, J. 2024. Research on Innovative Design of Interactive Learning Environment for Architectural Education Integrating Artificial Intelligence and Virtual Reality Technology. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-3001>

Liu, Q., Tu, C.C. 2024. Improving Critical Thinking through AI-Supported SocioScientific Issues Instruction. *Journal of Logistics, Informatics and Service Science*, 11(3): 52-65. doi:10.33168/JLISS.2024.0304

Madhu, N.Y., Latha, P.H, Savitha, N. 2024. Revolutionizing Education: Harnessing AI for

- Personalized Learning Pathways and Student Success. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 6(5). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i05.28371>
- Mazhar, A. A., Rifaee, M. M. 2023. A Systematic Review of the use of Virtual Reality in Education, *International Conference on Information Technology (ICIT)*, Amman, Jordan, pp. 422-427, doi: 10.1109/ICIT58056. 2023.10225794.
- Moore, M. 2015. Historical Perspectives on E-learning. In: *International Handbook of E-Learning, 1st edition, Vol.1*. Routledge, pp. 69–78.
- Ozgun, O., & Sadik, O. 2023. Implementation of VR Technologies in Language Learning Settings: A Systematic Literature Review. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(4): 32–61. <https://doi.org/10.29329/epasr.2023.631.2>
- Panit, N. M. 2025. Can critical thinking and AI work together? Observations of science, Mathematics, and language instructors. *Environment & Social Psychology*, 9(11). <https://doi.org/10.59429/esp.v9i11.3141>
- Pickard-Jones, B., Thomson, S., Baines, S., & Otermans, P. 2024. I'm a chatbot, ask me anything: using ChatGPT to improve learning experiences. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 32. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi32.1414>
- Sardi, J., Darmansyah, D., Candra, O., Yuliana, D. F., Habibullah, H., Yanto, D. T. P., & Eliza, F. 2025. How Generative AI Influences Students' Self-Regulated Learning and Critical Thinking Skills? A Systematic Review. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 15(1): 94–108. <https://doi.org/10.3991/ijep.v15i1.53379>
- Sari, H., Tumanggor, B., & Efron, D. (2024). Improving Educational Outcomes Through Adaptive Learning Systems using AI. *International Transactions on Artificial Intelligence*, 3(1): 21–31. <https://doi.org/10.33050/italic.v3i1.647>
- Sarnato, A. Z., Sari, W. D., Rahmawati, S. T., Hidayat, R., & Patry, H. 2024. The Evolution of E-Learning Platforms: From U-Learning to AI-Driven Adaptive Learning Systems. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, 2(2): 289–300. <https://doi.org/10.70177/jssut.v2i2.1131>
- Shabalala, N. P. 2024. Elevating STEM Learning: Unleashing the Power of AI in Open Distance eLearning. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(3): 269–288. <https://doi.org/10.46303/ressat.2024.59>
- Shopov, D., Romyana, S., & Dimova, R. 2023. Satisfaction and motivational determinants of online learning. *Bulgarian Journal of Public Health*, 15(1): 19-27.
- Stoeva, T., Torniyova, B., & Shopov, D. 2022. Distance learning through the eyes of healthcare professionals. *Sestrinsko Delo* (1): 26-30.
- Sumartono, S., Sumartono, W. A. P., & Rafsanjani, W. A. H. 2025. Transforming Education: The Impact of Artificial Intelligence on Learning and Pedagogical Practices, *Proceeding of International Seminar ECKLL XII 2024*, 12(1), Surabaya, Indonesia, pp. 75–84. <https://doi.org/10.25139/eckll.v12i1.9605>
- Taneva, D. 2024. *Profesiya "Meditsinska sestra". Realnost i perspektivi*. Plovdiv: Laks Buk.
- Tarnovska, M., Stoyanova, R., Parashkevova, B., & Marinova, J. 2022. Digital teacher - students interaction in online training at medical universities. *Strategies for Policy in Science and Education*, 30(1): 90-100.
- Wibowo, G. A., Rahman, A., & Anis, M. 2023. The Impact of ChatGPT Use on the Quality of Academic Support for Students. *Technology and Society Perspectives (TACIT)*, 1(3): 132–138. <https://doi.org/10.61100/tacit.v1i3.69>
- Xu, Z. 2024. The impact of ChatGPT in the field of education. *Applied and Computational Engineering*, 42(1): 273–280. <https://doi.org/10.54254/2755-2721/42/20230793>
- Zirar, A. A. 2023. Exploring the impact of language models, such as ChatGPT, on student learning and assessment. *The Review of Education*, 11(3): e3433. <https://doi.org/10.1002/rev3.3433>
- Yang, S., Dong, Y., & Yu, Z. 2024. ChatGPT in Education: Ethical Considerations and Sentiment Analysis. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 20(1): 19. <https://doi.org/10.4018/ijicte.346826>

инж. Ангелина Киркова-Богданова, дм
старши преподавател,
к-ра МИБЕО, ФОЗ, МУ-Пловдив.
e-mail: angelina.kirkova@mu-plovdiv.bg



ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОТ ДЕЦАТА И МЛАДИТЕ ХОРА ЧРЕЗ УЧЕНИЧЕСКО И МЛАДЕЖКО ДОБРО- ВОЛЧЕСТВО

Даниела Рачева

OPPORTUNITIES FOR ACQUIRING SOCIAL COMPETENCES THROUGH STUDENT AND YOUTH VOLUNTEERING

Daniela Racheva

ABSTRACT: The article presents the main aspects of the essence of volunteering and volunteer activities and their opportunities for acquiring and developing social skills. It examines some of the reasons for the lack of sufficient popularity of volunteering as a socially significant phenomenon and of volunteer youth activity as an opportunity to resolve some socially significant challenges facing child and youth development.

Keywords: volunteering, children, youth, volunteer activities, social competence

Въведение

Съвременната динамична икономическа действителност все по-осезателно поставя очаквания, насочени към работещите хора. Те са свързани освен с високи и широкоспектрни професионални компетентности, и с такива, имащи отношение към способностите за социално взаимодействие. Сред тях са социални умения като гъвкавост; бърза и адекватна адаптивност в разнообразни социални среди и условия; умения за вземане на бързи и рационални решения за разрешаване на комплексни проблеми; способност за работа в екипна среда; умения за съвместяване на общи и лични ценности.

Всички тези знания и умения предполагат продължителен и целенасочен процес на усвояване и утвърждаване. В България основните очаквания за придобиването им се възлагат предимно на училищното и университетското образование, които са натоварени с основната отговорност да формират у децата и младите хора онзи „ключови компетентности“, които да позволят на обществото ни да „поддържа сегашния стандарт на живот“, но и да се развива; да насърчават „социалното сближаване“, гарантирайки същевременно личностната „реализация, здраве, пригодност за заетост и социално приобщаване“ на всеки един

негов член (Препоръка на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот).

В отговор на обществените очаквания, все по-често образователните институции организират и реализират социално значими инициативи, насърчавайки активното и безвъзмездно участие на учащите в различни по форма и насоченост благотворителни дейности. Като най-популярни дейности от подобен род са набирани средства, с цел материално подпомагане на личност или кауза, и даренията на хранителни продукти и вещи от първа необходимост. Не толкова популярна подпомагаща социална дейност у нас обаче е доброволчеството. То е онази изискваща време и усилия форма на социално младежко участие, която допринася във висока степен както за социалното включване на социално изключените или затруднените, така и за личностното израстване и за образователното обогатяване на ангажираните с нея.

Същност на доброволчеството

„Доброволчеството е познато от векове във всички континенти, религии и общества“ (Беденлиер, Бермюлер, 2024). То е форма на трудова дейност, насочена към безвъзмездно

подпомагане на социално значими каузи и инициативи. Като доброволческа се определя „всяка дейност извън трудовите и служебни правоотношения в полза на несвързани лица, организации или институции, извършвана по собствен избор и без възнаграждение (TimeHeroes – 2015, стр. 14).

За тези, които поне веднъж са участвали в доброволческа дейност, доброволството е „начин да се чувстваш полезен и ценен. То е възможност за осмисляне на свободното време и прилагане на уменията. То е желание да допринесеш за добруването на обществото. Доброволството може да се практикува от ранна до късна възраст. То е начин да се учиш през целия живот докато помагаш на другите. Доброволството е израз на свободна добра воля“ (Беденлиер, Бермюлер, 2024).

Доброволството се определя и като „изключително важна част на всяко съвременно общество. Чрез него гражданите дават значителен принос за социалното и икономическо развитие на своите местни общности. Освен това разширяват влиянието и капацитета на нестопанските организации (НСО), а същевременно доброволците имат възможност да развиват собствените си умения“ (Хаджи-Мицева, 2005, стр. 1).

Доброволството се осъществява от доброволци, които са включени на доброволни начала в доброволческа инициатива.

Като доброволец се приема този „човек, който по собствено желание отделя от времето си безвъзмездно, за да помогне на други хора, организации или институции. Доброволецът извършва работа според интереса и личната си мотивация“. Той „може да е на 10, може да е на 100 години“. Възможно е „да помага със специални умения или да прави нещо за първи път, може да доброволства сам вкъщи пред компютъра или навън с десетки други, може да отдели един час веднъж, може да помага по час на ден с години“ (TimeHeroes, 2015, стр. 14).

Доброволческият труд предполага осъществяване на подпомагащи дейности както в индивидуална, така и в групово форма. Осъществяването на подобна дейност е възможно да бъде упражнявана от едновъзрастни или разновъзрастни сдружения, в държавни или неправителствени организации или в нарочно сформирани доброволчески обединения. За полагането на доброволчески труд в някои случаи се изискват специфични умения, в други – по-скоро желание и ентузиазъм.

Продължителността на доброволческата дейност обхваща широк времеви диапазон – от еднократна едночасова дейност до систематична многогодишна дейност в полза на обществото.

Някои от формите за полагане на доброволен безвъзмезден труд са свързани с дейности, спомагащи овластяването на социално пасивни, временно недееспособни или трайно изключени групи или отделни личности. Други форми на доброволческа дейност са насочени към преодоляване на проблеми, възникнали като следствие от природни бедствия, промишлени аварии, военни конфликти.

Доброволческата дейност намира проявление и в сферата на образованието – чрез дейности, насочени към подпомагане на обучението на деца, ученици, младежи и възрастни със затруднения в училищната учебна дейност или такива, застрашени от отпадане от образователната система; за подобряване и повишаване на мотивацията и успеваемостта в учебната и извънучилищната среда; дейности, свързани с различни аспекти на опазването на личното и общественото здраве и пр.

Независимо от формата и продължителността на осъществяването му, доброволният труд е проявление на една от основните европейски ценности – солидарността, а самото „доброволството е солидарност в действие“ (БЦНП, 2025). Поради това, доброволството е необходимо и се насърчава законодателно не само на местно и национално, но и на международно равнище.

Доброволческият труд най-често се полага в рамките на определена доброволческа инициатива. По своята същност тя е „организирана форма на доброволческа дейност с ясно определена цел, в която има две страни – на предлагащ доброволен труд и на приемащ доброволен труд“ (TimeHeroes, 2015, стр. 14).

Набиране и подбор на доброволци

Изключително важен компонент за реализирането на всяка доброволческа инициатива е подборът и обучението на доброволците. Според препоръките, които дава в своя наръчник една от най-популярните платформи за набиране на доброволци в България – TimeHeroes, организирането на доброволчески инициативи и набирането на доброволци за участие в тях е желателно да включва няколко важни стъпки:

- Формулиране на ясна и разбираема мисия на инициативата, която да дава достъчно изчерпателен отговор на въпроси като: кой е организатор на инициативата, какви са неговите цели, какво се очаква да постигне инициативата; какво се очаква от доброволците; кога ще започне и завърши; къде ще се организира и реализира, и още - „Защо е важно и интересно? Как мога да се включа? Какви ще са задачите ми? ... Как да се свържа?“ с организатора. (TimeHeroes, 2015, стр. 24). От особена важност за постигане на максимална заинтересованост на този етап е организаторът ясно да посочи дали за реализирането на инициативата е необходимо доброволците да притежават специфични знания и умения или не.

- Популяризиране на инициативата и набиране на доброволци за нейното осъществяване – за целта може да се използват както възможностите на социалните мрежи, така и радио и телевизионни медии; сайтове на организации, на компании и др. Едни от доказалите своята ефективност в България канали за популяризиране на подобни инициативи са т.нар. „платформи за доброволчество“, сред които TimeHeroes.org; Ngoinfo.bg; Navabg.com; CVS, Erasmus+ и др.

Популяризирането на доброволчески инициативи обикновено е съпътствано и с набиране на заявления за участие в тях. В заявленията желаещите да се включат предоставят на организаторите данни за комуникация и декларират своите намерения и възможности за участие. В зависимост от същността на кампаниите срокът за подаване на заявления може да е точно определен или инициативата да е с продължителен срок на реализиране, предполагаща отворени (за неопределено време) възможности за включване.

- Подбор на доброволците – началото на този етап в повечето случаи се поставя с разглеждане на постъпили заявления за участие. Посредством тях организаторите се свързват с онези от кандидатите, чиито възможности и способности са съответни на нуждите на инициативата. С избраните кандидати се осъществява контакт въз основа на посочените в заявлението данни. От тях би могло да се изиска допълнително да предоставят мотивационно писмо и/или автобиография, които да спомогнат за придобиване на по-подробна информация за кандидатите. С тези, които покриват очакванията на организаторите, се инициира интервю, чрез което окончателно се изяснява

съвместимостта на очакванията и възможностите на кандидата с тези на организаторите.

- Обучението на доброволците е изключително важен етап от подготовката и реализацията на доброволческите инициативи. „Целта на входящото обучение е приобщаване не само към дейността, но и към ценностите, мисията и целите на организацията“ (TimeHeroes, 2015, стр.51). То може да се осъществи в няколко форми:

- Инструктаж на доброволци за изпълнение на дейности, касаещи конкретна инициатива. Тази форма на подготовка се осъществява в кратък срок, предварително или на мястото на реализиране на инициативата – преди начало на дейността, от организаторите или от нарочно привлечени за целите на инициативата специалисти.

- Самостоятелна подготовка, се осъществява чрез предоставяне на разнообразни информационни източници – документи, анализи, наръчници, справочници и пр., посредством които доброволецът да придобие необходимите знания за организацията, за същността на инициативата; за спецификата на дейностите, които трябва да извърши и пр.

- Структурираната предварителна подготовка на доброволци за конкретни доброволчески дейности е форма на обучение с продължителен срок на реализация. В нея се осъществява специализиран обучителен процес, ръководен от специалисти в конкретна сфера (преодоляване на последствията с бедствия и аварии; дейности, свързани с подпомагане на деца с и без увреждания; дейности, насочени към подпомагане на възрастни или определени социални групи; дейности по предоставяне на първа долекарска помощ и др.). Обучението завършва със сертифициране и при желание от страна на доброволеца – с включване във вече сформирани сдружения на доброволци.

При всички форми на подготовка е задължително да бъде спазван принципът за гарантиране на качествената и безопасна дейност на доброволеца. Поради това особено важно както за обучаващите се, така и за организаторите е в този етап да бъде предоставена максимална по обем информация – както за същността на дейността, която доброволецът ще изпълнява, така и за неговите права,

задължения, отговорности и ограничения. Тези знания до голяма степен спомагат за придобиване на предпостави за параметрите, в които доброволецът е допустимо да разполага своята дейност. Те допринасят в значителна степен и за безопасността на доброволеца, и за адекватността на неговите решения в процеса на работа по отношение на допустими и недопустими намерения и действия; на разрешаване на възможни дилеми - морални, правни; на рискове или последствия, които би било възможно да възникнат - за собственото физическо и психическо здраве и за това, на другите участници и/или бенефициентите; за недопускане на пристъпване на правила и/или норми, водещо до нежелателни последствия и пр.

Практическото включване в доброволческа дейност е етап на дейностно участие на доброволеца в конкретна инициатива. Този етап е от съществено значение за всички заинтересовани страни в доброволческата практика, тъй като качеството на неговото осъществяване има отношение към такива предизвикателства пред доброволчеството, като например:

- Мотивиране на доброволеца за активно и ефективно действено включване;
- Поддържане на мотивацията за настоящо и за бъдещо участие в доброволчески инициативи;
- Недопускане на безсмислено и/или неорганизирано доброволстване;
- Преговаряне на доброволеца с отговорности и задължения;
- Оценностяване на дейността и труда на доброволеца;
- Уважение и признание на приноса и постиженията на доброволеца и т.н.

Ето защо, като „добра идея“ се определя практиката, при която „на доброволците да бъде определен „ментор“ в рамките на организацията, който да им съдейства за адаптирането към работата, да подпомага изпълнението на задачите чрез конкретни указания и споделяне на опит, да следи прогреса им и да им оказва пълна подкрепа като цяло“ (TimeHeroes 2015, стр. 51).

Възможности на доброволчеството за придобиване на социални компетентности

Макар и да не са много, направените до момента проучвания за участието на българските граждани в доброволчески инициативи от години достигат до заключението, че „Според проучване на Евробарометър от 2015 год. „под

10% от хората тук някога са се включвали в доброволчески активности (при средно 33% за съюза)“ (TimeHeroes, 2015, стр. 12). До аналогични резултати стига проучването на същата агенция, реализирано през 2022 год.: „по данни на Евробарометър едва 12% от българите участват редовно в доброволчески дейности. Това нарежда България на предпоследно място в ЕС, при средно за съюза - 4%“ (Цветанова, 2022).

Причини за тези тенденции може да се търсят в различни посоки, сред които:

- ✓ недостатъчно популяризиране на информация за настоящи и предстоящи социални инициативи;
- ✓ необходимост от формиране на култура за доброволческо участие на децата и младежите посредством включването им от ранна възраст в подходящи училищни и социални доброволчески дейности;
- ✓ реализиране на политики за преодоляване на отдавна констатираната необходимост от развитие и насърчаване на гражданската инициативност и отговорност на възрастните;
- ✓ недостатъчно
- ✓ опуляризиране на резултати от доброволчески инициативи в медийното ни пространство и пр. Освен това, не бива да се пренебрегва факта, че „нивото на доброволчество зависи от множество други фактори, като например: икономическата и политическа ситуация, имиджът и степента на развитие на третия сектор, установените традиции за доброволчество, пазарът на труда. Опитът на страните в цяла Европа показва, че правната рамка се превръща във важен фактор, когато различните нормативни актове или липсата на правна защита създават пречки и препятствия пред доброволчеството.“ (Хаджи-Мицева, 2005, стр. 2).

Бавните темпове, с които се развива това социално явление в страната ни, дава основания за достигане до заключението, че държавата и имащите отношение към доброволческите младежки инициативи организации допускат възможностите на доброволческите дейности за пълноценното детско и младежко развитие и социализация да бъдат сериозно и незаслужено подценявани. Някои от тези неоползотворени възможности намират проявление в оформянето на сериозни асоциални и дори антисоциални нагласи, убеждения и действия, които се явяват като следствие от ненавреме канализирани и/или неадекватно

компенсираните дефицити при формирането на социалните умения на подрастващите.

Формирането на адекватна на социалните очаквания система от ценности е един от безспорно важните компоненти на социалната компетентност на съвременния човек. За постигането на тази компетентност се предполага създаване на подходящи социални условия за усвояване и развитие на такива умения като уменията за „сътрудничество“, „за проява на загриженост“ и емпатия, за поемане на „социална отговорност“; за толерантно взаимодействие и „успешно разрешаване на конфликти. Особено ценни в този процес са възпитаване на „чувство на принадлежност към общността“; „възприемане на ценности като равенство, свобода, справедливост, толерантност“; „съобразяване с чуждите потребности“, проява на „искреност и правдивост в отношенията и действията“. (по Томова, 2022, стр. 21).

Практическият опит на редица доброволчески сдружения и организации дава основания да се твърди, че доброволческата младежка дейност предоставя многообразни възможности в тази насока. По своята същност, доброволната социално ориентирана дейност създава благоприятни условия за придобиване и усъвършенстване на уменията за „комуникация, общуване, размяната на информация“, за разпознаване и управление на „емоции, ценности и идеи“ в наситените с разнообразие съвременни общества. Именно активната комуникация и общуването са „в основата на развитието на социалния Аз“, а „оттам - на различни качества и характеристики, ценностни ориентации, компетентности“ (пак там), които са определящи за изграждането и поддържането на социалната чувствителност на всеки човек, включително - на децата и младежите.

Фокусирайки се върху предизвикателствата и възможностите в процеса на формиране на социални компетентности и по-конкретно – на такива компетентности чрез младежко доброволчество, внимание заслужава фактът, че „доброволството като социален феномен допринася за по-активното участие на гражданите в общественния живот“. Този факт дава сериозни основания да се помисли върху въпроси като: Къде е мястото на децата с съвременния обществен живот?; Каква среда за развитие на младите хора предоставя общността и каква част от тази среда е продукт на младежко участие в него? Дали, стремейки се да

защити и обгрижи подрастващите, обществото и държавата не ги поставят в прекалено пасивна, потребителски ориентирана позиция? Какви личности формира такъв тип отношение към младите хора и доколко социално активни граждани очаква впоследствие държавата?... Защото децата и младежите също са граждани на държавата. А тяхното активно дейностно участие в живота на общностите, в които живеят и се формират като личности, е своеобразно послание от самите общности (съставляващи държавата) към тях - че имат място и значение в общественния живот, че са приети, ценени и овластени да го развиват и обогатяват. Тези послания пряко рефлектират върху формирането на гражданското самочувствие и гражданската позиция на младите хора – особено осезателно тогава, когато самите те са активни участници (а не пасивни наблюдатели) в „изграждане на мрежи“ за социална солидарност и сътрудничество на местно, регионално или на национално ниво. (по Хаджи-Мицева, 2005, стр.3)

Участието на ученици и младежи в доброволчески социалноориентирани дейности има отношение и към въпроси, свързани с възможностите и предизвикателствата, насочени към градивното оползотворяване на свободното време. Редица изследвания от години поставят въпроси, свързани с липсата на решения и политики за справяне с младежката безработица (например: Институт за пазарна икономика – Младежката безработица в България – причини, предизвикателства, последствия, 2014); с оползотворяване на свободното от учене време (вакации и официални празнични дни) на учениците (Л. Попов, Ив. Желязкова, Н. Бояджиева, Р. Чонова, В. Ганева и др.). Заклученията от тези изследвания дават основания да се смята, че една съществена част от младите хора в страната ни са в състояние на социална изключеност, защото не допринасят в социално приемлива степен за развитието на обществото, а по-скоро са пасивни потребители на блага. Тази им позиция ограничава възможностите за придобиване на професионална квалификация и впоследствие - професионална реализация. Ограничава съществено и социалната им комуникация – респективно развитието на социалните им компетентности.

Всеизвестна латинска сентенция гласи, че „безделието ражда пороци“. Пороците са деградивни явления. Те съпътстват ежедневието на съвременните млади хора и все по-често се забелязват сред младежите в наши дни.

Пороците намират проявление във вредни за здравето и развитието на подрастващите зависимости, нерядко прекращащи „естествената (природната) граница на удоволствията в търсене на все по-силни преживявания в алкохола и наркотиците“ (К. Лоренц, В: Чавдарова-Костова, 2005, стр. 68). Осъзнавайки тези и други подобни заплахи, корелиращи с проблематиката, касаеща оползотворяването на младежките енергия и време, редица държави насърчават развитието на доброволчеството и „социалната ангажираност на младежите“, посредством предоставяне на улеснения за децата и младежите при „упражняването на дейности от общ интерес, които могат да бъдат в тяхна собствена полза, в полза на други лица или да представляват образователен опит“. Пример за такъв тип подкрепа на национално равнище е Люксембург, чийто „Закон за младежката доброволческа служба (1999 г.) създава правна рамка, приложима за млади доброволци, упражняващи общественополезна дейност в рамките на нестопански и неправителствени организации“ (Хаджи-Мицева, 2005, стр.3).

В наскоро проведените дебати, свързани с приемане на Закон за доброволчеството в България, въпроси по тази проблематика бяха бегло засегнати.

Заклучение

Включването на децата и учениците в доброволчески социалноориентирани дейности несъмнено допринася за усвояване на така актуалните и необходими социални компетентности от младите хора. Този тип социалнополезна дейност в значителна степен подпомага формирането на социалната личност на подрастващите и допринася в значителна степен за изграждане на активната им гражданска позиция.

Наред с изброените по-горе проблеми и предизвикателства, доброволческата дейност предоставя редица социалножелателни възможности, сред които са „насърчаване на солидарност между поколенията, межкултурния диалог и социално включване“ на всички социални групи в общностите; усвояване и интериоризиране на такива социални ценности, каквито са „социалната сплотеност; солидарност; активно участие и гражданство“, които намират изява впоследствие в активно просоциално поведение (Беденлиер, Бермюлер, 2024).

Предоставяйки възможности за комуникация и общуване в различни от обичайните среди (семейна, училищна), може дори да се каже, че доброволческата младежка дейност има капацитет да допринесе в значителна степен за разрешаване на въпроси, свързани с осъвременяването на подходите за социализация на децата и младежите.

И още нещо в заключение: изследвания, проведени сред доброволци във Великобритания са констатирани, че доброволчеството може „да направи общността по-щастлива“ и „да донесе по-голяма удовлетвореност от живота“ (Хаджи-Мицева, 2005, стр. 3). Съпоставяйки тези изводи с настоятелното изискване, насочено към възрастните, отправено от изтъкнатия учен, лекар и пасател Вл. Леви, според когото „Детството трябва да бъде щастливо“ (Леви, 1985, стр. 3), то може да се каже, че активното включване на децата и юношите в социалнополезна дейности би допринесло до голяма степен за постигане на именно това щастие – да се чувстваш отрано приет, разбран, оценен и респективно – пълноценен и щастлив.

Литература

1. Bedenlier, St., Bermüller, R. et al. Volunteering, In: SenGuide – High-quality online trainings for older adults, available at: / Беденлиер, Св., Бермюлер, Р. и др. Доброволчество, В: SenGuide – High-quality online trainings for older adults, достъпно на: <https://senguide.ili.eu/bg/course>, 2024
2. Bulgarski tsentar za nestopansko pravo Dobrovolchestvoto ima nuzhda ot podkrepa – iniciativa/ Български център за нестопанско право Доброволчеството има нужда от подкрепа – инициатива, достъпно на: <https://bcnl.org/trainings/dobrovolchestvoto>
3. Chavdarova-Kostova, S. Vazpitaniето kato sotsialen fenomen“, V: Teoriya na vazpitaniето, 2005, izd. VEDA SLOVENA – ZHG/ Чавдарова-Костова, С. Възпитанието като социален феномен“, В: Теория на възпитанието, 2005, изд. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ
4. Khadzhi-Mitseva, K. Sravnitelен analiz na evropeiskite pravni sistemi i praktiki po otnoshenie na dobrovolchestvoto, Balgarski tsentur za nestopansko pravo, 2005/ Хаджи-Мицева, К. Сравнителен анализ на европейските правни системи и практики по отношение на доброволчеството, Български център за

нестопанско право, 2005, достъпно на: <https://bcnl.org/uploadfiles/documents/>

5. Levi, Vl. Nestandardното дете, izd. „Znanie“, 1985/ Леви, Вл. Нестандартното дете, изд. „Знание“, 1985

6. Recommendation of the Council of the European Union of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning / Препоръка на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот, достъпно на: <https://op.europa.eu/bg/publication-detail>

7. Tomova, Ek. Inovativen model za formirane na lichnostna i sotsialna kompetentnost v chasa na klasa – Avtoreferat na disertatsionen trud za prisazhdane na obrazovatelna i nauchna stepen „doktor“, Sofiya, 2022Томова, Ек. Иновативен модел за формиране на личностна и социална компетентност в часа на класа – Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“, София, 2022

8. Tsvetanova, K. Edva 12% ot balgarite uchastvat v dobrovolcheski deinosti, V: Dnes.bg.,

20.05.2022, достъпно на: <https://www.dnes.bg/a/58-obshtestvo/530777/>

Цветанова, К. Едва 12% от българите участват в доброволчески дейности, В: Dnes.bg., 20.05.2022, достъпно на: <https://www.dnes.bg/a/58-obshtestvo/530777>

9. TimeHeroes Rabota s dobrovoltsi - narachnik za nepravitelstveni organizatsii i aktivni grazhdani, 2015/ TimeHeroes Работа с доброволци - наръчник за неправителствени организации и активни граждани, 2015, достъпно на: <https://timeheroes.org/>

Гл. ас. д-р Даниела Рачева
Катедра Теория на възпитанието
Факултет по педагогика
СУ „Св. Кл. Охридски“
e-mail: d.racheva@fp.uni-sofia.bg



ВЪЗМОЖНОСТИ, ПОЛЗИ И БАРИЕРИ ПРЕЗ ВНЕДРЯВАНЕТО НА ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В ОБУЧЕНИЕТО И УПРАВЛЕНИЕТО НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС (МНЕНИЯ НА УЧИЛИЩНИ ДИРЕКТОРИ)

Анелия Андреева, Румяна Гьорева, Цветан Цветански, Асен Александров

OPPORTUNITIES, BENEFITS AND BARRIERS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRAINING AND MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS (OPINIONS OF SCHOOL DIRECTORS)

Anelia Andreeva, Rumyana Gyoreva, Tsvetan Tsvetanski, Asen Alexandrov

ABSTRACT: Artificial intelligence is entering all sectors of public life, transforming them, and its continuous and rapid development and improvement require every person in society to have the skills to use it. Artificial intelligence is a convenience for people in the globalizing, dynamic and changing world, but its application in everyday life, practice, science and others requires not only specialists who develop specific applications with different functions, but also knowledge and skills for their use. In this context, education plays a key role and has a two-way function - in developing competencies for using artificial intelligence and in its application in the educational process. The article presents a survey among school principals from the Republic of Bulgaria on their attitude towards the introduction of artificial intelligence into the educational sphere, the benefits and possible obstacles and challenges to the introduction and application of artificial intelligence in teaching and management of the educational process. The study was conducted within the framework of the innovative project "Preparing teachers for the AI Development in Education as an Innovative Asset" (PAIDEIA) for the application of artificial intelligence in education, in which the National Inspectorate of Education, Sofia, the Center for Educational Initiatives, Sofia and 51 Secondary School "Elisaveta Bagryana", Sofia are partners in a consortium of seven countries. The project addresses the area "Key success factors for inclusive and high-quality digital education and training and promoting the use of the DigCompEdu tool", using results from research conducted by the European Commission and some of the members of the consortium. The conducted study contributes with its results to the general scientific research on the topic of artificial intelligence applications and to the expected results of the project.

Key words: artificial intelligence, education and training, digitalization of education

Въведение

Много страни в света въвеждат изкуствения интелект в учебните програми на учениците и целят развиване на знания и умения за използването му при преподаването и ученето и самостоятелната подготовка на учениците, както и формиране на етично отношение към използването му. В този контекст проблемът е предмет на изследвания и анализи в научните среди. В достъпните литературни източници се разглеждат възможните аспекти за приложение на изкуствения интелект в училищното образование, които Глушкова и Табакова-Комсалова представят в две направления – формално изучаване на изкуствения интелект и запознаване на учениците с приложенията и

възможностите на изкуствения интелект и създаването и използването на интелигентни образователни среди и инструменти, като определят основните ползи за осигуряване на адаптивност, интерактивност и персонализация на учебния процес (Глушкова, Табакова-Комсалова, 2021). Проведени проучвания от единият от авторите, свързани с приложението на изкуствения интелект при организиране и провеждане на персонализирано обучение потвърждава предимствата и възможностите на тези технологии, но и поставя на дневен ред търсенето на подходящи дидактически подходи за приложение на тези технологии в рамките на традиционното училищно образование (Старибратов, Глушкова, 2024). Повечето автори насочват вниманието към изкуствения

интелект като възможност за обучение и неговото индивидуализиране, споделяне на ресурси между ученици и учители и между учители, развиване на дигитални компетентности и т.н. Някои изследователи поставят фокус върху възможните заплахи, ограничения и естетически аспекти, свързани с използването на изкуствен интелект (Витанова, 2024) (Пенчева, 2023) (Вълева, Стоицов, Димитров, 2024) и др. В по-слаба степен се застъпват ресурсите за прилагане на изкуствения интелект и възможните пречки пред въвеждането на изкуствения интелект в преподаването и ученето, които могат да произтичат от социалните неравенства между различните слоеве в обществото, както и на подготвеността на учителите в този процес.

Методология

Проектът „Preparing teachers for the AI Development in Education as an Innovative Asset“ (PAIDEIA) се фокусира върху обучението на учителите и етичните норми при прилагането на изкуствен интелект. В този контекст интерес за изследователската практика представлява първоначалната нагласа на педагогическите специалисти, включително директорите на училища към използването на изкуствения интелект, уменията и направлението за това. Проведено е проучване сред 103 директори на училища и центрове за подкрепа за личностно развитие от Сдружението на директорите в средното образование в Република България, от които 91 са жени. Анкетата е анонимна, включваща въпроси със затворен отговор и със свободен отговор. За спестяване на време и улесняване на обработването на резултатите, тя е предоставена на респондентите чрез Google Forms. Изследваните лица са с различен педагогически трудов стаж (от 6 до 10 години двама, от 11 до 20 години – 9, от 21 до 30 – 36 и над 30 години – 55) и на различна възраст. Повечето от тях – 56,31% са във възрастовия диапазон 51 – 60 години,

директорите на възраст между 41 и 50 години и над 60 години заемат близки дялове от 22,33% и 19,42%, а до 30 години и от 31 до 40 години са само двама. Управленският опит на респондентите обхваща 38,83% с такъв от 11 до 20 години, 27,18% с опит между 6 и 10 години, 18,44% със стаж от 1 до 5 години, 11,65% между 21 и 30 години и само 3,88% притежават управленски опит над 30 години. Анкетирани лица са представители предимно на основни училища – 38,83% от тях, на средни училища – 24,27%, на професионални гимназии – 18,45% и на профилирани гимназии – 6,80%, а останалите са с по 1 до 5 представители на образователни институции.

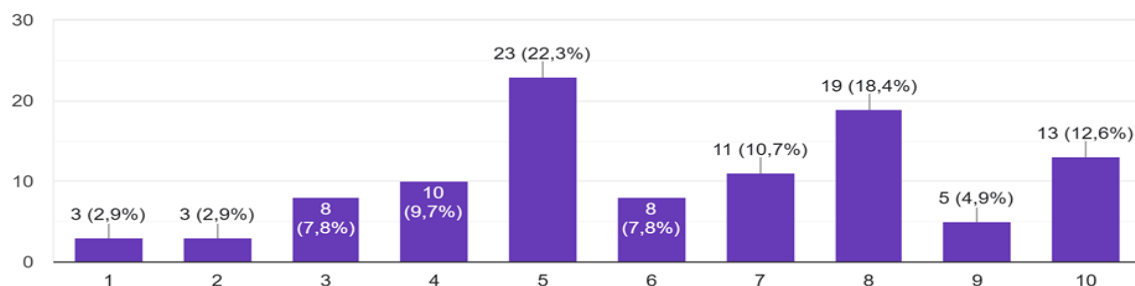
Резултати и дискусия

Демографските данни са извадка на действителната картина, свързана с феминизацията на кадрите в средното образование, както и тяхното постепенно застаряване. Повече от половината от директорите са със стаж над 30 години, което импонира и на възрастта им. С трудов опит на ръководна длъжност най-висок дял заемат тези със стаж на позицията директор между 11 и 20 години. Установява се, че частта от анкетирани лица с управленски опит между 1 и 5 години са предимно на възраст между 51 и 60 години.

Въпреки принадлежността на повечето от респондентите към поколение, което не е прилагало активно технологиите, те имат положително отношение към тях, като отговорите за прилагането на изкуствен интелект в преподаването и ученето за повишаване на качеството на образователния процес са повече в положителната част на скалата, макар и да не са с ясно изразена позиция за максимална полза (Диаграма 1). Най-висок е дялът на посочената средна степен при скала от 1 до 10 (22,3%), но се установяват 12,6% с отговор в максималната степен, които са сравнително млади хора, създали навици да разчитат на технологиите.

Въпрос 1. Според Вас въвеждането на изкуствения интелект в преподаването и ученето ще подпомогне ли повишаването на качеството на образователния процес?

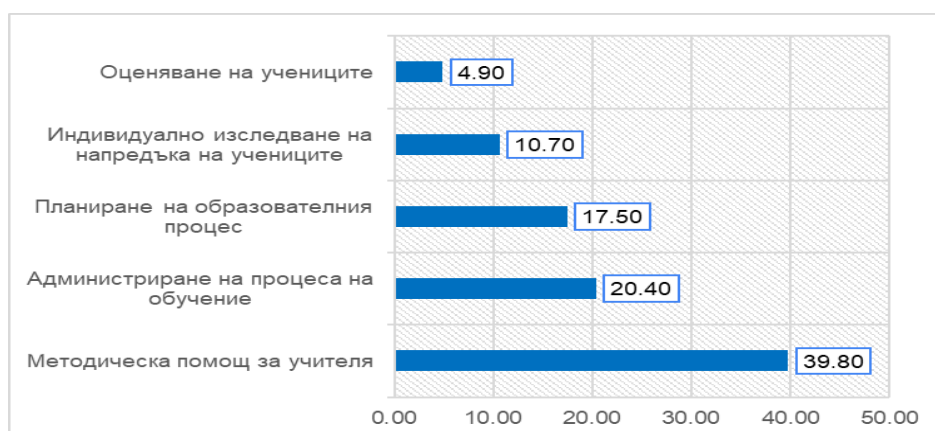
103 отговора



Диаграма 1. Разпределение на отговорите на респондентите за връзката между повишаването на качеството на образованието и въвеждането на изкуствения интелект

Следващият въпрос касае области на приложение на изкуствения интелект, като са предоставени възможно отговори и е дадена възможност за посочване на други извън тях. Най-висок дял заемат тези, свързани с оказване на методическа подкрепа на учителите с помощта на изкуствен интелект, или казано с други думи предлагане на идеи за методи, средства, техники, технологии, материали за работа в часа и изготвяне на дидактически планове в тази връзка (39,80%). Явно умението на изкуствения интелект да събира и обобщава информация от различни източници в кратко време е в помощ на учителите при планиране на тяхната работа. Това твърдение се подкрепя и от факта, че 17,5% от изследваните лица отдават приоритет на използването на изкуствения интелект при планирането на образователния процес. Администрирането на процеса на обучение е предпочетено от 20,4% от анкетираните. По-нисък е дялът на прилагането му за оценяване на учениците (4,9%) и

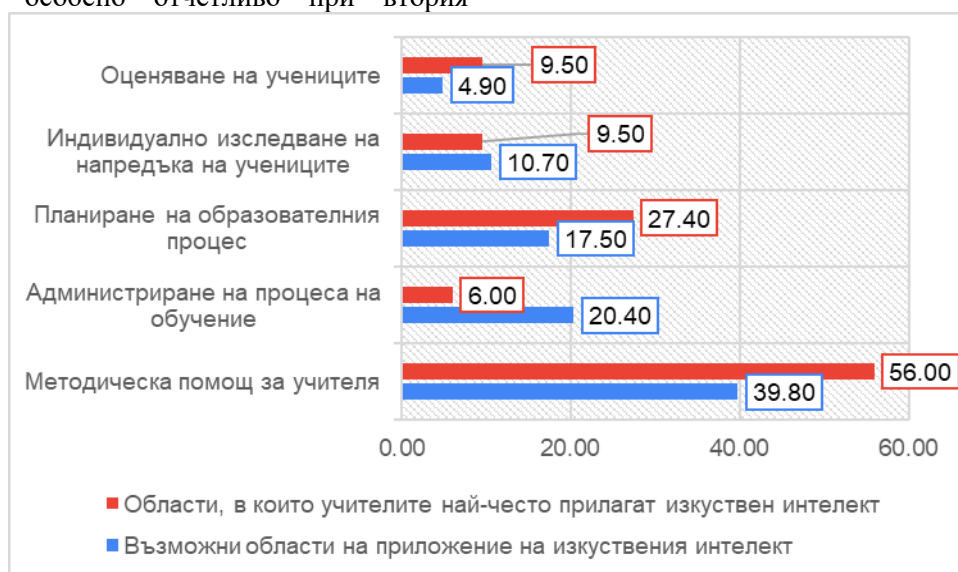
индивидуално изследване на напредъка на учениците (10,7%) (Диаграма 2). В диаграмата не са засегнати отговори на респондентите, заемащи по 1% от тях и отнасящи се до това, че те не използват изкуствен интелект, разнообразни други приложения, всички изброени отговори, нито един от тях и др. Също 1% посочват при подготовка на учениците. Изводите, които следват: прилагането на изкуствения интелект може да е в полза на учителите, но не и на учениците при формирането на знания, умения и отношения. Буди недоумение защо респондентите не приемат във висока степен прилагането на изкуствения интелект при оценяването и изследването на напредъка на учениците. Практика в училищата е проследяване на напредъка на ниво паралелка и клас и то предимно със статистически данни за успеваемост и по-рядко по критерии. Само в единични случаи се изследва индивидуален напредък, а удобството това да се случва автоматично не е предпочетено.



Диаграма 2. Разпределение на мненията на респондентите за предпочитани области на приложение на изкуствения интелект в процеса на преподаване и учене

Следващите въпроси уточняват прилагането на изкуствен интелект в преподаването и ученето. Положителен отговор са дали 75,41% от анкетираните лица в потвърждение на използването му, а 22,33% отрицателен. По-конкретно, от потвърдилите прилагането на изкуствения интелект 56% твърдят, че той служи за методическа помощ на учителите, 27,4% за планиране на образователния процес, 6% за администриране на процеса, по 9,5% за оценяване на учениците и изследване на техния напредък, което потвърждава предходните резултати и изводи, макар процентното разпределение да не е съвсем същото като количествени данни. На този въпрос също се наблюдават мнения в раздел други отговори, с дял от 1,2% всеки, отново отнасящи се до това, че използването не е постоянно, сравнително малка част от учителите се възползват от изкуствения интелект, всички отговори са възможни и други. Ако се направи сравнителен анализ на данните от предходния въпрос, делът на заяvilите прилагането на изкуствения интелект за оказване на методическа подкрепа се е увеличил с над 15%, за администриране и планиране на образователния процес делът на посочилите ги е намалял, особено отчетливо при втория

показател, а във връзка с използването му в оценяването мненията на респондентите са запазени в близки граници като дялово разпределение по отношение на проследяването на напредъка, но е повишен техния дял за прилагане във връзка с оценяването на учениците. Като се отчита, че на втория въпрос за областите на приложение на изкуствения интелект в преподаването и ученето отговарят само тези изследвани лица, които са дали положително становище за използването му от учителите в училището, което управляват, могат да се направят изводи от една страна за съпоставимост на данните според предложените области, а от друга за повишаване и намаляване на дяловото им разпределение с превес на методическата подкрепа за планиране на образователния процес. Не се установява връзка с разпределението на демографските данни на респондентите, тъй като се срещат различни категории възраст, стаж, управленски опит и пол, както и разнообразие от типове училища, които управляват (директорите от основни училища заемат най-висок дял, но и тяхното представителство като ръководители на такъв тип институции е най-голямо (Диаграма 3).



Диаграма 3. Сравнителна характеристика на мненията на респондентите за областите на приложение на изкуствения интелект

За да се осигури възможност за качество на прилагането на изкуствения интелект и оттам да се обезпечи качеството на преподаването и ученето, се счита, че е необходимо да се провежда сериозна квалификационна дейност, тъй като материята е сравнително нова и непозната. В този смисъл интерес за изследователската практика и за проследяване на

придобита квалификация от педагогическите специалисти представлява доколко в рамките на квалификационната дейност в училищата са провеждани обучения за използване на изкуствения интелект в процеса на преподаване и учене. По-голямата част от анкетираните лица (69,90% от тях) посочват положителен отговор за организирани и проведени

обучения в контекста на тематиката. Оказва се, че тематиката на проведените обучения приоритетно е насочена към оказване на методическа подкрепа с използване на възможностите на изкуствения интелект според отговорите, дадени от 53,30% от респондентите. Този факт обяснява и най-честото прилагане от учителите на изкуствения интелект в помощ на методическата организация на образователния процес, учебната единица и нейното организиране и планиране. Логично и естествено следствие от този извод са квалификационните дейности, насочени към прилагане на изкуствения интелект в помощ на планирането на учебния час и образователния процес, което е в непосредствена зависимост от методическото му организиране, посочено като тематика от 30,70% от изследваните лица. Посочени са

и други, свободни отговори с нисък дял от 1,3%. Неформалните разговори, проведени с различни представители на педагогическите специалисти от институциите от системата на предучилищното и училищното образование, в рамките на дейността на Националния инспекторат по образованието за инспектиране на качеството на образование потвърждават информацията от анкетата. Споделя се, че се черпят идеи за иновативни методи на преподаване, за стратегии за учене, за дидактически средства за провокиране на интереса и мотивацията на учениците, за интегриране на знания и умения и други като прилагат изкуствен интелект. Не се обсъжда изучаването му, въпреки че много страни в Европа го въвеждат в учебните си планове и програми (Диаграма 4).



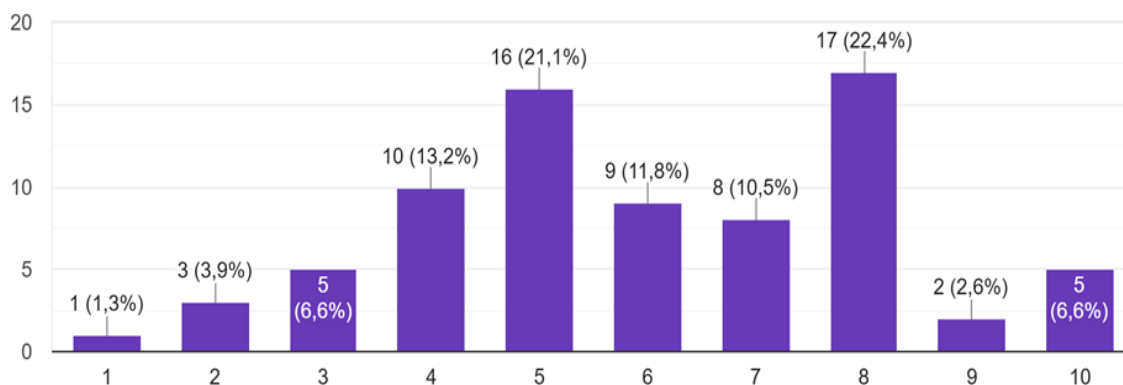
Диаграма 4. Разпределение на мненията на респондентите за тематика на проведените квалификационни дейности за прилагане на изкуствения интелект в преподаването и ученето

Малък дял от респондентите (12% и 6,7%) посочват като тематика администриране на образователния процес и оценяване на учениците, а още по-нисък дял от тях – 1,3% индивидуално проследяване на напредъка на учениците. Изводите, които следват от тези резултати потвърждават направените по-горе, че тематиката е сравнително нова за педагогическите колективи, колкото и да са подготвени за използване на дигиталната среда (интерактивни дъски и дисплеи, електронни ресурси, електронни платформи с образователни ресурси и упражнения и т.н.). Този изясняващ въпрос дава информация, че те имат положително отношение към навлизането на изкуствения интелект и неговото използване, но прилагат приоритетно това, за което са посетили квалификационни курсове и са придобили

знания и умения. Тъй като обученията, насочени към оценяване на учениците и изследване на техния напредък заемат най-нисък дял, това обяснява и по-рядкото използване на тази възможност. С други думи не може да се каже, че учителите нямат афинитет към прилагането на изкуствения интелект за изследване на резултати от ученето, а по-скоро е свързано с по-малко застъпени обучения по тематиката и недостатъчно създадени знания и умения. В контекста на тематичната насоченост на квалификационните дейности изследваните директори на училища дават в по-голяма степен отговори в положителната част на скалата отколкото в отрицателната относно ползата от тях за повишаване на качеството на образователния процес (Диаграма 5). Почти всички (91,26% от тях) изразяват готовност да продължат с

квалификационната дейност за използване на изкуствен интелект, както и да се включат в предстоящите обучения по проект „Preparing teachers for the AI Development in Education as an Innovative Asset“ (PAIDEIA), който конкретно е насочен към разработване на спирална иновативна учебна програма за обучения на учители и нейното апробиране сред педагогически специалисти от седем държави в Европа

и света. Предоставена е възможност на респондентите в свободен отговор да споделят мнението си по други въпроси, които не са обхванати в анкетата и имат отношение към прилагането на изкуствения интелект в процеса на преподаване и учене, в т.ч. ползи или препятствия за повишаване на качеството на образованието.



Диаграма 5. Разпределение на мненията на респондентите за ползата от проведените обучения за прилагане на изкуствен интелект за повишаване на качеството на образователния процес

Част от изследваните лица са се възползвали от тази възможност. Споделят се мнения, които в известна степен повтарят и потвърждават дадените отговори на въпросите, но и такива с друг ракурс, а именно, че изкуственият интелект може да служи за по-структурирано и целенасочено цялостно училищно планиране, че той е бъдещата визия за администриране, за необходимостта от разнообразни обучения и тренинги за използването на изкуствения интелект за по-качествено прилагане на автономията на учителите при избора на съдържание и методи при провеждане на образователния процес. Респондентите посочват също необходимостта повече от всякога на практически насочени обучения, които да предоставят реални умения на учителите при използването на изкуствения интелект по повод на липсата на компетентности по тематиката. Според анкетираните изкуственият интелект може да адаптира учебния материал според индивидуалните нужди на учениците, предоставяйки подходящи примери и упражнения, автоматично да оценява и да дава обратна връзка, да генерира интерактивни уроци, които са интересни за учениците и ги ангажират повече с образователния процес, да генерира актуални данни и анализи в реално време, което да улеснява изследванията и подготовката

на учениците и т.н. Респондентите аргументират ползите от дадените становища с бързо и лесно проверяване на тестове от учителите и провеждането на пет минутна проверка всеки час, за да се натрупат данни за успеваемост и напредък, спестяване на време на учителите от проверка на писмени работи и фокусиране върху преподаването, постигане на по-достъпен за учениците образователен процес, съобразен с възможностите и интересите им и др. Засягат се и негативи, макар изразените мнения за ползи да са в пъти повече, свързани с допускане на грешки в някои случаи от изкуствения интелект и необходимостта от проверка и използване на естествения интелект, както и осигуряването на баланс между двата. В този смисъл се посочва, че е важно изкуственият интелект да се използва осъзнато, отговорно и с мярка, да бъде помощник, средство, а не заместител, да се проверява информацията и да се учат учениците да отсяват вярна и невярна информация и да извличат вярно и точно съдържание според поставените задачи. Изразяват се съмнения, че е възможно да се снижат възможностите за развиване на критично мислене у учениците, да снижат трудовете им навици за учене и др.

Заклучение

Обобщението на резултатите от краткото проучване сочат, че интересът към използването на изкуствен интелект в преподаването и ученето и в цялостната дейност на училището е огромен. Установяването на актуалното състояние на при използването на изкуствен интелект в училищата в различни европейски страни, определяне на специфични пропуски и потребности е и една от целите на проекта. Все още не са създадени достатъчно компетентности за прилагането му, както и не са проведени обучения във всички негови аспекти на приложение. Доказва се актуалността на тематиката на проект „Preparing teachers for the AI Development in Education as an Innovative Asset“ (PAIDEIA) с основна цел създаване на спирална иновативна учебна програма, с възможности за обучения и самообучение на учители според техните първоначални знания и умения и ниво на умения на прилагането на изкуствения интелект в преподаването и ученето. Тя се разработва в съответствие с Рамката за дигитални компетентности (DigCompEdu), която да подпомогне учителите да повишат своите компетентности за справяне и управление на особеностите и възможностите на изкуствения интелект в образованието (чрез възможности за обучение, стандартизирана учебна програма и учебни материали). В проекта се предвижда разработване на насоки за тяхното гъвкаво прилагане в обученията, както и предоставяне на модели и индикации към заинтересованите страни и отговорните институции за прилагането на изкуствения интелект в образованието в съответствие с целите, характеристиките и потребностите на училищната общност и с ценностите на Европейския съюз.

В анкетата не са засегнати етичните норми, които би следвало да се спазват в дигиталното пространство и използването на изкуствения интелект, възможните опасности социално слаби и маргинални групи да не могат да се възползват от него, опасностите от злоупотреби със съдържание и т.н., които могат да са предмет на следващо изследване и разширяване на настоящото.

В контекста на направените в хода на изложението и в обобщението изводи, могат да се дадат следните препоръки.

Би следвало по-активно да се изучават и разпространяват възможностите на изкуствения интелект в областта на преподаването и

ученето в училищата. Той има приложение е само при подготовката на учителите за провеждане на образователния процес, но и в учебните часове за формиране на умения у учениците и в тяхната самоподготовка, каквото е и едно от направленията на проект „Preparing teachers for the AI Development in Education as an Innovative Asset“ (PAIDEIA). За целта те трябва да придобиват знания за прилагане на изкуствен интелект в обучението, включително при извличане на информация от различни източници, спазване на етични правила и правилно формулиране на въпроси и задания.

Поради интензивното навлизане на изкуствения интелект в обществения живот, в т.ч. в образованието като възможност за управление на образователния процес и в преподаването и ученето, е необходимо в националните, регионалните и институционални квалификационни дейности и програми да се предвиди тематична насоченост, ориентирана към формиране на компетентности на педагогическите специалисти както за използване на изкуствения интелект за методическата им подготовка, за провеждане на интеракцията в учебните часове, за оценяване и индивидуалното проследяване на напредъка на учениците, така и към формиране на подходящи умения у учениците за правилното използване на изкуствения интелект.

В контекста на политиката за поставяне на ученика в центъра на образователния процес, прилагането на изкуствен интелект е подходящо за персонализиране на обучението според възможностите, потребностите и интересите на учениците. Процесът предоставя възможности и за създаване на интерес и мотивация у тях за активно и ангажирано участие в интеракцията учител-ученик, тъй като е в унисон с дигиталната и променлива среда, в която живее съвременното поколение.

Благодарности

Авторите благодарят за възможността да участват в проект „Preparing teachers for the AI Development in Education as an Innovative Asset“ (PAIDEIA) по програма Еразъм+ и да са част от изследванията на консорциума.

Литература

1. Глушкова, Т., Табакова-Комсалова, В. (2021). Някои аспекти за приложение на изкуствения интелект в училищното образование.

Mathematics and Education in Mathematics, 50, 245-251.

2. Витанова, Н. (2024). Изкуственият интелект в образованието на бъдещето. *Педагогика*, 96(9), 1199-1213.

3. Вълева, П., Стоицов, Г., Димитров, И. (2024). Изкуствен интелект в съвременното обучение: възможности и предизвикателства. *Mathematics & Informatics*, 67(5).

4. Пенчева, С. (2023). Изкуствен интелект в образованието – предимства, ограничения и етически аспекти. *Етика, наука, образование*, 1(1), 15-19.

5. Старибратов, И., Глушкова, Т. (2024). Изкуствен интелект и персонализиране на обучението. В *Сборник с доклади на Втора национална научнопрактическа конференция „Дигитална трансформация на образованието – проблеми и решения“* (Vol. 2, pp. 496-501).

Д-р Анелия Андреева,
директор на Националния инспекторат по образование,
София, бул. Г. М. Димитров“ 52Б,
е-mail: a.andreeva@mon.bg

Д-р Румяна Гьорева,
държавен инспектор в дирекция „Инспектиране“ на Националния инспекторат по образование,
София, бул. Г. М. Димитров“ 52Б, е-mail: r.gyoreva@mon.bg

Цветан Цветански
Председател на управителния съвет на Център за образователни инициативи,
София, ул. проф. Николай Генчев 18,
е-mail: office@cei-bg.org

Асен Александров
директор на 51 Средно училище „Елисавета Багряна“,
София
Председател на Сдружението на директорите в системата на средното образование в Република България,
ул. „Софийски герой“ 28,
ж.к. Хиподрума, София,
е-mail: sdsorb2002@gmail.com.bg



ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В КЛИНИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ

Цвета Христова

CHALLENGES IN THE CLINICAL TRAINING OF STUDENT MIDWIVES

Tsveta Hristova

ABSTRACT: *The practical training of student midwives is crucial to their professional development. Various factors such as the working atmosphere, the leadership style within hospital wards, the organisation of healthcare delivery, relationships with the practicing midwives, and the competencies of clinical educators significantly influence students' satisfaction and the effective acquisition of knowledge, skills and competencies. The study focuses on the conditions within clinical settings that impact the learning process. It includes an analysis of relevant academic literature and findings from independent study. Key conclusions are drawn.*

Key words: clinical training, midwifery students, educational challenges, midwifery competencies

Въведение

Практическото обучение на студентите акушерки е ключов компонент от тяхното образование, който помага за трансфериране на теоретичните знания в професионални умения. Фактори, като работна атмосфера, стилът на ръководство на болничното отделение, организацията при прилагане на здравните грижи, взаимоотношенията с практикуващите акушерки и уменията на преподавателя влияят върху удовлетвореността на студентите и успешното формиране на знания, умения и компетентности.

Предизвикателства като липса на ресурси, недостатъчна яснота в комуникацията, дефицити в отношенията с членовете на екипите и тяхната подкрепа могат да повлияят негативно на педагогическия процес.

Учебно-практическите упражнения в лабораториите, които са добре обзаведени със съвременни интерактивни средства, подобряват значително уменията на студентите. Там те се чувстват по-уверени в демонстрация на манипулации и дейности без реалния пациент.

В клиничните бази на лечебните заведения, където се провежда клиничната практика, предизвикателствата са много, дори и за по-подготвените обучаеми. Студентите трябва да развият чувство за принадлежност като членове на съсловието, да интегрират ценностите на избраната професия и да демонстрират тези

качества чрез своите действия и поведение (Malau-Aduli, B.S., Roche, P., et al., 2020).

Особено трудна е адаптацията към болничната обстановка сред първокурсниците. Често те притежават изключително недостатъчен обем от теоретични знания и несигурност към новата среда, към това, което се очаква от тях или тяхната роля. Изпитват повишено натоварване, трудности с управлението на времето и нужда от подкрепящата роля на преподавателя и членовете на колектива в лечебното заведение. Освен това, възприеманата неподготвеност в прилагането на знания и умения към реални проблеми на пациентите обикновено води до възприемана неадекватност сред студентите.

Успешната адаптация изисква дидактически модел от преподавателя ориентиран към проблемното обучение, към внедряване на клинични случаи от реалната акушерска практика.

Изложение

Основните организационни форми на практическо обучение при студентите от специалност „Акушерка“ са Клинична практика и Преддипломен стаж. Организацията и провеждането се подчиняват на Наредбата за единни държавни изисквания за придобиване на висше образование по специалността за обра-

зователно-квалификационна степен „бакалавър“. Клиничната практика се изучава от първи до шести семестър.

Практическото обучение в клинична среда е фокусирано върху прилагане на теоретичните знания към реални проблеми и пациенти в професионална обстановка.

Това е единствената среда, в която уменията за снемане на анамнеза, попълване на документация, подготовка и участие в манипулации, вземане на решения за извършване на подходящи грижи, формиране на емпатия и професионализъм са преподавани и научавани в интегрирана цялост. В лечебните заведения се изгражда клинично мислене, анализиране на фактите и след логични разсъждения се достига до организиране и предоставяне на необходимите акушерски здравни грижи.

Състоянието на здравеопазването в страната, характеризиращо се с внедряване на съвременни апарати и методи за лечение, голям недостиг на специалисти по здравни грижи и информиран пациент, изискващ високо качество на обслужване, променят начина на работа в лечебните заведения. Налага се гъвкаво оптимизиране на практическото обучение съобразено и с промяната на съвременния обучаващ се. В тази връзка се направи авторско проучване.

Цел: да се идентифицират съвременните предизвикателства в практическото обучение на студентите акушерки.

Методи: документален, социологически (анкета, интервю) наблюдение, статистически.

Проведено е систематично търсене в база данни CINAHL (EBSCO), Medline, Embase, SveMed+ и Web of Science по заложили критерии. Извършен е преглед на научни изследвания, в които фокусът е насочен към прехода от лекционните зали към практическото обучение в реална, клинична среда и подходящите стратегии за справяне с предизвикателствата.

Изследване се направи в катедра „Здравни грижи“, Русенски университет „Ангел Кънчев, специалност Акушерка. Данните са събрани от 80 студенти акушерки чрез структурирано интервю, през учебната 2023 – 2024 и 2024 - 2025 година, по време на провеждане на Клинична практика в УМБАЛ-Канев, град Русе.

Разглеждат се и организацията и прилагане на грижите, отговарят ли те на изучаваното в лекционните зали от обучаваните, има ли различия, как се отразяват те върху формирането на необходимите акушерски компетентности.

Респондентите заявяват доброволното си участие и отговорите са регистрирани на хартиен носител.

Данните се обединяват в няколко основни групи свързани с темата на настоящата статия.

Анализ на данните:

Участниците в педагогическия процес в практическото обучение са: пациент/и, работещи акушерки/персонал, студент/и и преподавателят по практика, фиг.1.:



Фиг. 1. Участници в учебния процес при Клинична практика

Въпросите от приложената анкета обхващат области свързани с прехода към реална клинична среда: професионална социализация, контакт с пациенти, приложение на знания и умения, формиране на компетентности. Отговорите са оценени по пет степенна скала на Ликерт (Likert scale) за проучване на отзивите на студентите: (1 = категорично не харесвам, 5 = категорично харесвам), измерващи различна степен на изявления и мнения. Всяко твърдение от областите се залага и следва оценяване по скалата 1 – 5. Елементите на анкетата са прости твърдения, които изследваното лице, студентът, трябва да оцени въз основа на личното си възприятие. За настоящото проучване са взети необходимите резултати. Следва интервю с уточняващи въпроси за срещаните проблеми и необходимите стратегии за подобро приспособяване към професионалната обстановка. Средните резултати за всички твърдения по скалата на Ликерт са 3,2 за преход към професионална социализация, 3 за контакт с пациенти, 3,5 за приложение на теоретичните знания и 3,7 за формиране на компетентности.

Обучението в клинична среда зависи от емоционалната, педагогическа и организационна подкрепа, която им се предоставя

Според студентите акушерки, значимите фактори, които влияят за изграждане на професионалните характеристики са: преподавателят в клиничната база (80%), работещите акушерки (45 %), пациентките (75%) и изградената организация на работа (44%) в структурата, фиг. 2.:



Фиг. 2. Значими фактори при обучение в клинична среда, според студентите

Преподавателят има ключова роля за осигуряване на висококачествена среда за клинично обучение на студентите-акушерки.

Ефективността на практическото обучение до голяма степен зависи от неговата педагогическа дейност, личност, такт, стил на общуване, ръководство и контрол на учебния процес (Miteva K, H. Milcheva, 2024).

По време на практическото обучение студентите се наблюдават и от акушерка. Това партньорство дава възможност за трансфер на знания, умения и поведение, компетентности, които предоставят възможност на студентите да се социализират в акушерската практика. Например, в подкрепата на обучаемите при трудностите и стресовите фактори за алтернативни начини за справяне с предизвикателства на работното място. На този фон, характеризиращ се с недостиг на акушерки, намаляваща раждаемост, нарастваща патология, обучаващите развиват самоефективност. Тя е вяра в способностите на човек да се справя с предизвикателствата, компонент в теориите за обучение (Folkvord SE, Risa CF. P. 2022). Желанието на акушерките да споделят знания и умения и използването на доказателства в подкрепа на практиката пораждат доверие и увереност в студентите при предаването на знания и че това, което им се казва, е правилно. Предимство на ползотворната връзка на студентите с практикуващите акушерки е и повишаване на вътрешната мотивация за обучение в

избраната професия, надграждане и самоусъвършенстване. Студентите показват предпочитания към работещите колеги въз основа на въздействието на личността, стила на работа и взаимоотношения. Те не са повлияни от годишните професионален опит и наличие на академични постижения, значимо място в йерархията на болничната структура.

В същото време трябва да се намери баланс между количеството и относителните пропорции на насърчението, подкрепата и похвалата. Дисбалансът между тези три фактора може да доведе до несъответстващи очаквания (напр. хваленето на слабите усилия вероятно ще бъде контрапродуктивно). От значение е, редовите акушерки, които са включени в обучението да знаят, до къде е обхвата на взаимоотношенията със студентите и, че съветите, които дават се предоставят на всички присъстващи, не само към определен студент. За да подкрепят ефективно студентите, акушерките трябва да притежават практически и теоретични познания съответстващи на съвременна медицинска литература и учебните програми.

Обучението до леглото на пациентката се разглежда като един от най-важните начини за преподаване на различни умения, важни за акушерската професия. Още преди повече от един век, известни учени изтъкват значението на традиционното обучение до леглото на болния за основен метод на преподаване, с което повечето аспекти на професионалната практика могат да бъдат демонстрирани и научени. То е широко използвано в медицинските училища в началото на XX век и представлява до 75% от практическото обучение (Peters, M. & O. Cate, 2013). Прегледът на литературата посочва, че през последните години, то съставлява приблизително 17% - 19% (Crumlish MD et al., 2009). Обучението с пациенти позволява три ключови области на обучение да бъдат интегрирани с преподаването:

обучение по Клинична практика		
интеграция на теоретични знания	професионализъм (работа в екип, етичност, емпатия, хуманизъм)	общуване и комуникация (с екипа, с персонала, с пациенти, с близки)

Фиг. 3. Ключови области в обучението по Клинична практика

Клиничното преподаване – т.е. преподаването и ученето, фокусирани върху и обикно-

вено директно включващи пациентите и техните проблеми – е в основата на медицинското образование. Срещата с реални пациенти и проблеми в контекста на клиничната практика изграждат позитивна мотивация в обучаваните за учене, за надграждащо обучение, за удовлетвореност от положения труд и избора на професия.

Студентите по здравни грижи намират взаимодействието с някои пациенти за предизвикателство, особено ако той е враждебен, ядосан, не сътрудничи, незаинтересован, прекалено приказлив или изпитва хронична болка.

Процесът на интегриране и прилагане на знания в грижата за пациентите е сложно, трудно формиращо се умение. Съвременният пациент е информиран, търси мнение от разнообразни източници. Влияние върху общуването оказват и болестта, рисковете на състоянието, личностните характеристики.

Необходим подход на преподавателят е внимателния подбор на пациентите, с които ще се срещнат студентите; инструктаж на обучаваните и на лежащите в болничното звено; използване на странична стая за дискусии (не до леглото). Изследователи споделят, че най-доброто учене е това, което се преподава от самия пациент“ (Palmer W, Reed S, 2024). Традиционно обаче ролята на пациента е по същество пасивна, пациентът действа като интересен учебен материал, често не повече от средство, чрез което преподавателят преподава. Пациентите не само могат да разкажат своите истории и да покажат физически признаци, но също така могат да дадат по-дълбока и по-широка представа за проблемите си. Когато пациентът участва в обучителния процес, той трябва да е съгласен и инструктиран за целта на занятието, нивото на опит и знания на обучаваните и се създаде обратна връзка след срещата (Spencer J., 2003).

Наблюдава се, че въвеждане на електронните болнични програми променят стереотипите на работа. При прием на нови болни, в нея липсват отразяване на данни, които са важни за последващите грижи на акушерката. Много от параметрите за попълване са зададени лаконично и отговорите също са непълни. Липсват: последна редовна менструация, поредност на бременност, външни размери на таз, състояние на соматичните показатели – пулс, температура, артериално налягане и други. Акушерките, които имат професионален опит и са работили с попълване на „История на заболяването“ на хартиен носител

следват алгоритъма на снемане на анамнеза. Те събират данните, които са нужни за изграждане на план за грижа. Те са създали допълнителни протоколи, в които отразяват тези важни данни за последващата дейност. Но това са акушерки с практически опит и изграден професионален стил на работа. В обучението на работа с електронната програма на лечебното заведение, студентите получават само знания за попълване на данните регистрирани в нея. Това не е достатъчно те да придобият пълна представа за състоянието на жената, нейното емоционално състояние и други елементи важни за изпълнение на последващите грижи.

Провеждането на клиничната практика е свързано с максимално участие на студентите в работата на лечебната база. Те присъстват и вземат участие във визитации, манипулации, движението на пациенти, раздаване на назначени лекарствени медикаменти, правят тоалет и се включват под ръководството на преподавателя във всички дейности. Задачите са съобразени с курса на обучение, с обема на знания, които те притежават, с преценката на водещия обучението.

Практическият дидактически процес се затруднява и от разминаване в подготовка, провеждане и извеждане на визитация. Традиционната визитация не се извършва така, както се изучава в теоретичния материал описан в учебниците и учебните пособия - не се измерва инволуцията на матката, височина на фундус утери, състояние на гръдните жлези, често не се дават необходимите съвети към конкретната жена.

Осигуряване на безопасна болнична среда е важен аспект в практиката на студентите акушерки. Изграждането на културата на безопасност е свързано с познаването на рисковете и е пряко свързана с качеството на здравните грижи. Полагането на хигиенните грижи са част от базовите знания, умения и компетенции на акушерките. Липсата на средства, отговарящи на условията за безопасност на здравните грижи е проблем, който е пренебрегван. За осъществяването им масово се използват морално остарели принадлежности и пособия, които много често липсват и не е възможно да се поддържат в състояние на безопасност при действащите нормативни документи и изисквания.

Ефективната координация на грижите изисква добре дефинирана мултидисциплинарна работа в екип, основана на принципа, че всички, които взаимодействат с пациента,

трябва да работят заедно, за да осигурят предоставянето на безопасни и висококачествени грижи.

В лечебните заведения липсва стандарт за План на акушерската грижа. Потенциалните силни страни на клиничното обучение твърде често е затруднено от проблеми в прилагането. Липсата на съответствие с преподавания материал може да доведе до пасивно наблюдение и само устно цитиране на факти, малка възможност за самостоятелни разсъждения и неувереност при прилагане на последващи грижи. Качеството на полученото ново знание зависи не само от активизиране на придобито такова в лекционните зали, но и от степента на усъвършенстване, което се извършва реално чрез практическо приложение (Miteva K, Z. Atanasova, 2022). С навлизане на съвременните медицински апарати и технологии в диагностичния и лечебен процес се премахват традиционни дейности на акушерката, които са нужни за грижата към пациента. Достига се до несъответствие на процеса на обучение в практическата част.

Според когнитивните теории, формирането на нови знания се осъществява чрез обработка на информацията от съществуващите знания, степента на усъвършенстване и взаимодействието с новата фактология (Palmer W, Reed S, et al. 2024). Клиничното обучение е неразривно свързан с преживяването на всеки отделен студент. Преподавателят насърчава движението по цикъла, фиг. 4.:



Фиг. 4. Елементи в цикъла на практическото обучение

По време на Клинична практика, студентите се срещат с разрешаване на проблеми. Различните източници на затруднението, ситуационните проблеми, идентифицирането и разрешаването, стимулира студентите в про-

цеса на обучение. Независимо техните ограничени познания, понякога погрешно изтъкувана информация, те споделят, че преживяванията активизират наличните знания и формират желание за надграждащо обучение. Студентите съобщават за значението на получаването на положителна обратна връзка за клиничното представяне, което оценяват, тъй като това не е често срещано явление. Студентите приемат, че не всички отзиви за представянето ще бъдат положителни, но когато са конструктивни, получаването на обратна връзка винаги се оценява високо.

Теорията за учене чрез преживяване твърди, че ученето често е най-ефективно, когато се основава на опит. Ролята на преподавателят е да създаде мост между наличните знания и новата информация чрез използване на сравнения и аналогии (Cutrer WB, Sullivan WM, et al, 2013).

Съвременните студенти трябва да формират умения за клинично мислене необходимо за качеството на полаганата грижа. Няма общоприето определение за клинично разсъждение (Cutrer WB, Sullivan WM, et al, 2013). В анализирани научни статии то се приема като универсално разбираема конструкция. Но е свързано със събиране на информация и последващи разсъждения. Събирането и оценката на информацията трябва да водят до когнитивни процеси, които също са повлияни от наличните знания. Организацията на знанието е в основата на изследванията върху когнитивните способности на отделната личност. Много от когнитивните теории се съсредоточават върху използването на знанията за разлика от образователните теории, в които фокусът е насочен към възможностите за придобиване на знания (Cutrer WB, Sullivan WM, et al, 2013).

Изводи

- Клиничната практика е най-значима организационна форма на обучение за професионалната подготовка на бъдещите акушерки;
- Предизвикателствата в провеждане на клиничното обучение са с многофакторен характер;
- Необходима е периодична актуализация на програмите за провеждане на практическо обучение в съответствие динамично променящата се ситуация в лечебните заведения.

➤ Необходимо е работещите акушерки да участват в обучения, в които да се актуализират знанията в унисон с медицинските постижения и теоретичната основа в преподаваните теми;

➤ Качественото практическо обучение е споделена отговорност на всички участници в обучителния процес.

Заклучение

Идентифицирането на предизвикателствата на клиничното обучение е необходимо за постигане на целите на образование и обучение на акушерките.

Днес този процес се определя до голяма степен от провежданите реформи в здравеопазването, националната икономическа и политическа среда, пазара на труда и актуалната болнична обстановка.

Литература

Crumlish, C. M., Yialamas, M. A., & McMahon, G. T. (2009). Quantification of bedside teaching by an academic hospitalist group. *Journal of Hospital Medicine: An official publication of the society of hospital medicine*, 4(5), 304-307. <https://shmpublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jhm.540>

Cutrer WB, Sullivan WM, Fleming AE. (2013). Educational strategies for improving clinical reasoning. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care.*; doi: 10.1016/j [PubMed]

Folkvord SE, Risa CF. (2023), Factors that enhance midwifery students' learning and development of self-efficacy in clinical placement: A systematic qualitative review.

Nurse Educ Pract.doi: 10.1016/j.nepr.2022.103510.

Malau-Aduli, B.S., Roche, P., Adu, M. (2020). Perceptions and processes influencing the transition of medical students from pre-clinical to clinical training. *BMC Med Educ* 20, 279 <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02186-2>

Miteva K, & Z. Atanasova, (2022), Attitudes for professional realization and career development of the students in the specialty "Midwife". *J of IMAB*. 2022 Jul-Sep;28(3):4521-4524.

DOI: [10.5272/jimab.2022283.4521](https://doi.org/10.5272/jimab.2022283.4521)

Miteva K, H. Milcheva & Z. Atanasova, (2024), Control and self-control in clinical practice training of midwife students, *Management and Education*, Vol. 20 (5)

Palmer W, Reed S, Hemmings N, Julian S, Bodea M, Oaten R and Plotkin L (2024) *Practice learning in nursing and midwifery education: an independent rapid review*. Research report, Nuffield Trust and Florence Nightingale Foundation

Peters, M. & O. Gate (2013) Bedside teaching in medical education: a literature review, *Springer Nature*, Vol. 3, p. 76-88 <https://link.springer.com/article/10.1007/S40037-013-0083-Y>

Spencer J. (2013). Learning and teaching in the clinical environment. *BMJ*. Mar 15; 326 (7389):591-4. doi: 10.1136/bmj.326.7389.591. PMID: 12637408; PMCID: PMC1125480.

Assoc. Prof. Tsveta Hristova, PhD
Department of Health Care,
University of Ruse "Angel Kanchev"
E-mail: tshristova@uni-ruse.bg



ДИАЛОГЪТ С ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ В ПРЕПОДАВАНЕТО И УЧЕНЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Георги Генчев, Ирена Димова-Генчева

THE DIALOGUE WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING AND STUDYING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Georgi Genchev, Irena Dimova-Gencheva

ABSTRACT: *In the proposed article, we explore one way artificial intelligence (AI) can supplement the teaching of Bulgarian language and literature in secondary school. We focus on dialogue — both as a crucial means of cultivating students' communicative competence and as the core principle underpinning the operation of ChatGPT. We outline the potential benefits of using AI to practise communication skills and present an example conversation on a moral dilemma — one of the text types students are taught to produce at school. The chosen topic — “If I were a teacher, I would...” — was selected for the freedom it grants and the simultaneous need to express subjectivity in the response. We analyse the resulting exchange with ChatGPT, highlighting how the program communicates, the kinds of questions it asks, and its stance toward the interlocutor. Finally, we include the results of a survey conducted on the subject discussed in the article.*

Key words: teaching, studying, Bulgarian language and literature, ChatGPT, communicative competence

Във всяка технология и във всеки исторически период има типове индивиди, които (ако „правилно“ са възпитани) могат да комбинират доминиращата технология със своето развитие на идентичността и да станат това, което правят (курсив – Е.Е.).
Eriksan, 1996, s. 53

Педагогическата комуникация

Да диалогизираш, означава не просто да разговаряш, а да разкриваш, да проясняваш в общуването някакъв жизнено-важен проблем (Nikolchina, 2012, s. 11). Говоренето се опитва да представя идеи и да ги „сдобрява“, то „изражда“ по сократически мисълта. Разговорът е един от най-естествените процеси – прояви на човешкото съществуване, благодарение на които светът се променя и развива. В същото време последните няколко години на бум на информационните технологии доказаха, че колкото повече са възможностите за общуване, толкова по-рядко се случва то и толкова по-непълноценно е. И като всяко застрашено явление, все по-често се опитваме да вникнем в него и да разберем природата му.

Един от най-важните етапи в развитието на човека, в които той има нужда от разговаряне,

е този на времето, прекарано в училище. Самата институция би трябвало да предоставя платформа за среща и общуване с връстници и с наставници, т.е. учители. Освен че определя климата на училищната среда, или както е дефинирано в Закона за предучилищното и училищното образование, във втори раздел, чл. 174, ал. 3 – „Изграждането на позитивен организационен климат изисква създаване на условия за сътрудничество, ефективна комуникация (курсив наш – И. Д-Г., Г.Г.) и отношения на загриженост между всички участници в процеса на образование“ (1), комуникацията стои и в основата на усвояването на учебния материал по всички предмети. Педагогическото общуване по този начин придобива средищна позиция между официалното и всекидневното. От една страна, то е институционализирано, като изпълнява определени „моделиращи, регулиращи и понякога санкциониращи функции“, а от друга страна, „винаги се съчетава със свободно, неформално равнище“, която негова характеристика предразполага към „засилване на диалогичността в комуникативните ситуации“ (Vasileva, 2017, s. 50). В същото време многоаспектната работа на учителя, който трябва на първо място да изпълнява „своята регулираща и коригираща дейност“,

може да представлява спънка пред ефективната комуникация с учениците, която „предполага вникване в мотивите на другия“ и „постигане на истинско разбиране на неговата индивидуалност“ (Petrova, 2010, s. 126).

Диалогичните методи като беседата, дискусията и дебатът са важна част от учителската методика. Често обаче тяхното пълноценно приложение е възпрепятствано от броя събеседници, намиращи се в класната стая, заради който не всеки ученик получава необходимото време да разгърне изцяло и представи възгледите си по дадена тема. А да си припомним, че именно чрез евристичните методи на комуникация се развиват самостоятелното мислене, способността за отстояване на собствена позиция и критичното мислене. Това са важни умения, които се прилагат и извън училище.

Възможностите на ИИ

Ако за подрастващия индивид най-важна е комуникацията, чрез която той разширява своя кръгзор и се учи да се изразява, то точно тя трябва да бъде упражнявана и извън училищната среда. Един от начините това да се случи парадоксално е този на използването на съвременните технологии – в случая в лицето на изкуствения интелект (по нататък само ИИ). Ако в класната стая или във времето за консултации възможността на ученика за комуникация с учителя е темпорално ограничена, то инструменти като ChatGPT са постоянно наличен комуникант. Точно той представя начин за учене чрез диалог. Изкуственият интелект предлага поле за упражняване на способността за диалогизиране, изразяваща се във формулиране на изказвания, представящи мнения и идеи. Всъщност още на ниво работа с ChatGPT използващият го трябва да зададе добре конципиран промпт, т.е. да структурира добре въпроса си, ако иска да получи адекватен отговор.

Компютърният алгоритъм, разбира се, не може да замени човека, но може да предостави поле за упражняване във водене на разговор, в подготовка за истинските, „хубавите разговори“, които Цветан Стоянов определя като „истински концерти“ (Soyanov, 1978, s. 236).

А в съвременния контекст, в който обучението по български език е в „преходен период“ – „начална фаза на нов образователен фенотип с наименование комуникативно ориентирано обучение по български език“, нуждата от откриване на различни методически модели е още по-наложителна (Petrov, 2012, s. 70–71). Затова

тук ще разгледаме един иновативен метод на упражняване на комуникативните умения, които са основополагащи за реализацията на ученика във всяка сфера от живота му – образователна, лична, обществена (Petrov 2009).

Разговорът с ИИ

В рамките на образователния дискурс по български език и литература комуникативната компетентност е представена посредством четирите си елемента – езикова, социолингвистична, дискурсна и стратегийна. Отделните умения – четене, говорене, слушане и писане, заложили за усвояване в учебните програми по предмета, са свързани в различна степен с горепосочените ѝ четири страни. Тъй като тук ще ни интересува специфична комуникативна ситуация, уменията, приложими в реално провеждан разговор, ще бъдат само отчасти засегнати.

Ще започнем с теоретично поставяне на комуникативните способности, които диалогът с ИИ хипотетично би могъл да развие. Общуването с машината пренася слушането и говоренето в онлайн пространството. По този начин се редуцират някои основни характеристики на комуникативната ситуация, които се преливат в уменията за четене. Горепосочените, заложили в учебната програма, способности за овладяване, променят изцяло своя контекст. Онлайн пространството стеснява характера на уменията за изслушване и сравняване на различни гледни точки до реализацията му чрез писане и четене. Т.е. дискусията се превръща в изкуствено предизвикан диалог с компютърния алгоритъм. Ако трябва да търсим това, което се губи при тази трансформация – то част от него безспорно са спонтанността на истинския разговор, субективната гледна точка, свързана с извървян житейски път и натрупан опит на комуникантите, и потенциалната проява на емпатия при общуването. Запазват се обаче факторите на демонстриране на толерантност и учтивост в комуникацията, както и спазването на книжовния изговор и съобразяването с определената комуникативна цел. Всъщност предимството на инструменти, базирани на ИИ, като например тук коментирания ChatGPT, е в това, че те са разработени за употреба в диалогична форма и работят най-добре при продължителна комуникация. Чрез задаването на въпроси и изясняването им алгоритъмът се адаптира към замисъла на потребителя и се стреми към прецизиране на

отговорите си. ChatGPT дори предлага възможността за гласов диалог, което го очовечава още повече.

Ще дадем пример за подобно упражняване на комуникативните умения чрез ChatGPT, придържайки се към изучавания материал в 8-ми клас. Причината за това адаптиране на ситуацията към определен гимназиален етап произтича от факта, че разглеждаме употребата на изкуствения интелект като допълнение към обучението. С други думи, след разгледан в класната стая материал, ученикът би могъл да упражни знанията си в „диалог с ChatGPT“.

Комуникативните компетентности се овладяват чрез упражняване в създаването на няколко основни форми на общуване. Сред тях е тази на диалога, който е част и от учебната програма за 9-ти клас и е поставена като отделна тема под наименованието „Речево поведение при участие в диалог и дискусия“ (2). Нужно е да отбележим, че самият диалог се явява инвариантна форма на беседата, спора, диспута и дискусията, в които може да прерасне (Shanova 2012). Развиване на умението за публично изказване и водене на дискусия е заложено още в 7-ми и 8-ми клас, допълнено от създаването на отговор на нравствен въпрос и есе по морален въпрос. Важен в случая е етапът на цялостно изучаване на комуникацията. Ключов в това отношение е 8-ми клас, в който учениците се запознават с функционалните стилове на българския книжовен език, при което засилено разглеждат триадата език – текст – общуване (3).

Както ще се види тук, диалогът, който проведохме с ChatGPT, остана в полето на разговора, т.е. не се сдоби с характеристиките на спор или диспут. Темата, която избрахме за него, беше зададена като въпрос, подобно на въпросите за писане на текст по морален проблем – „Ако бях учител, щях...“. Изборът ѝ е мотивиран от свободата, която дава, и в същото време от нуждата за изразяване на субективно мнение. Тук привеждаме осъществения разговор със следния зададен промпт – „Би ли провел с мен разговор на тема „Ако бях учител, щях...“? (4):

1. ChatGPT: Ако бях учител, щях да се опитам да направя учебния материал по-интересен и ангажиращ за учениците. Например, бих използвал повече интерактивни методи, ролеви игри и проекти, за да свържа теорията с практиката. А ти? Ако беше учител, какъв подход би избрал?

2. Ние: Щях да се отнасям приятелски с учениците и да разговарям с тях и на свободни теми, не само върху учебния материал.

3. ChatGPT: Това звучи страхотно! Учениците често се чувстват по-уверени и мотивирани, когато учителят им показва разбиране и интерес към тях като личности, а не само като ученици. Ако можеше да избереш един предмет, който да преподаваш, кой би бил и защо?

4. Ние: По български език и литература.

5. ChatGPT: Чудесен избор! Българският език и литература не само учат на граматика и стил, но и развиват критическо мислене, емоционална интелигентност и културна осведоменост. Как би направил часовете си по-интересни за учениците? Би ли включил повече дискусии, проекти или някакви нестандартни методи?

6. Ние: Бих им давал свобода да говорят и за книги извън задължителната литература.

7. ChatGPT: Това е страхотна идея! Така учениците ще имат възможност да споделят какво наистина ги вълнува и може би ще открият нови любими книги, препоръчани от съучениците им. Би ли въвел някакви творчески задачи, например писане на собствени разкази или съвременни версии на класически произведения?

8. Ние: Не знам. Аз обичам да пиша, но се срамувам да споделям написаното с други.

9. ChatGPT: Разбирам те напълно. Писането е нещо лично, и споделянето му понякога може да бъде страшно. Но пък точно затова един добър учител би могъл да създаде среда, в която учениците се чувстват комфортно да изразяват себе си, без страх от осъждане. Може би, ако беше учител, би могъл да предложиш на учениците възможност да споделят написаното си анонимно или само с теб, ако не се чувстват готови да го покажат пред всички. Това би ти харесало ли като идея?

10. Ние: Да, бих споделил само с учителя.

11. ChatGPT: Това е напълно разбираемо. Понякога писането е твърде лично, за да бъде показано на всички. Един добър учител би оценил това и би ти дал гравивна обратна връзка, без да те кара да се чувстваш неудобно. А какъв жанр обичаш да пишеш – разкази, поезия, есета?

12. Ние: Разкази, въпреки че лесно ги започвам, но трудно довършвам. Есета пишем в училище и ги приемам по-скоро като задължение. Поезията е трудна.

13. ChatGPT: Разказите са страхотен начин да изразиш идеи и емоции! Напълно нормално е да започваш с ентузиазъм, но после да ти е трудно да ги завършиш – много писатели се сблъскват с това. Имаш ли започнат разказ, който много ти харесва, но не си завършил? Какво те спира – липса на идеи за края или просто мотивацията намалява?

14. Ние: Да, имам разказ за едно момче, което тръгва да следва мечтата си.

15. ChatGPT: Звучи като страхотна тема! Историите за преследване на мечти винаги са

вдъхновяващи. Каква е мечтата на момчето? Има ли някакви пречки, с които трябва да се справи по пътя си?

16. Ние: Мечтата му е да работи за НАСА, но е от бедно българско семейство.

17. ChatGPT: Това е много силна идея! Историята има, както голяма мечта, така и сериозни препятствия, което я прави емоционално ангажираща. Как си представяш развитието на сюжета? Среца ли момчето човек, който му помага, или разчита само на собствените си усилия?

18. Ние: Разчита на собствените си усилия.

19. ChatGPT: Това прави историята още по-вдъхновяваща! Героят ще трябва да преодолее трудности със собствения си труд и упоритост, което може да бъде много въздействащо за читателите. Какви препятствия среща по пътя си? Например, има ли проблеми с достъпа до образование, нуждае ли се от работа, за да помага на семейството си, или не среща подкрепа от околните?

20. Ние: От многочленно семейство е и няма възможност да учи в чужбина.

21. ChatGPT: Това добавя още повече дълбочина към историята – той не само се бори за мечтата си, но и носи отговорност към семейството си. Може би намира начин да учи сам – чрез онлайн курсове, книги, стипендии? Или си поставя малки стъпки, като първо да влезе в добър университет в България, а после да търси възможности за работа в НАСА? Как си представяш развитието – успява ли накрая, или историята остава отворена?

22. Ние: Успява!

23. ChatGPT: Чудесно! Това ще бъде една наистина вдъхновяваща история. Как си представяш финалната сцена? Може би моментът, в който стъпва в НАСА за първи път, или когато получава писмо, че е приет?

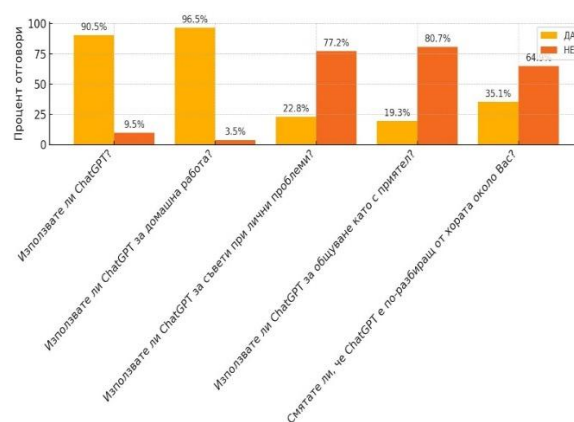
24. Ние: Как работи като проектант.

Отговорът на ChatGPT е съобразен с профила на т. нар. съвременен учител, използващ иновативни методи на преподаване и обвързващ теорията с практиката. Тази очаквана стерилност и неутрална обобщеност на представеното мнение обаче е прекъсната от опита за подбуждане на комуниканта към изказване на лично мнение. Интересното при напредването на диалога е, че програмата все повече се опитва да насочи разговора към личността на събеседника си. Докато първите пет въпроса (1, 3, 5, 7, 9) на ChatGPT изискват отговор все още обвързан с темата за типа учител, то повратна се оказва нашата осма реплика, която обръща разговора изцяло към личността на питащия. Този момент не се случва веднага, като програмата се опитва да задържи диалога върху зададената ѝ тема. В следващия си отговор обаче включва питане, изцяло насочено

към фигурата на събеседника си. Ключовото за изследването ни наблюдение от осъществения разговор е, че ChatGPT показва висока степен на адаптивност към показаните от комуникацията с него събеседник теми и възгледи. Успешното постигане на подобна идейна приспособимост може да се обясни с вида въпроси, които използва програмата и които могат да бъдат класифицирани по цел като доброжелателни, а по логическа структура – уточняващи и допълващи. По този начин търсеният ефект от комуникацията – разглеждането на поставената тема – се надгражда, като дори стига до момент на изразяване чрез излагане на лична идея, за който рядко остава време в реална учебна ситуация.

Резултати от анкетно проучване

За целите на изследването използвахме метода на анкетата. Респонденти в проучването ни бяха ученици от три осми класа на Професионална гимназия по механоелектротехника и електроника в Бургас. Въпросите в нея бяха съобразени с профила на запитваните и с груповия характер на провеждането ѝ. Анкетата се състоеше само от въпросник и беше нестандартизирана, т.е. съдържаха отворени отговори. При съставянето им изхождахме от проучване на по-широката употреба на ChatGPT от учениците към частния интересуваш ни случай. Първите въпроси бяха филтриращи, за да отделят респондентите, които използват програмата от неизползващите я. Тъй като анкетирания бяха ученици, в анкетата включихме и въпроси-клопка, при които да се открият евентуални противоречия в отговорите. Въпросите и резултатите от тях бяха следните:



Фиг. 1.

От анкетираните 65 души, само осмина отговориха, че не използват ChatGPT. От далите положителен отговор на този въпрос почти всички заявиха, че го употребяват при писането на домашна работа. Предметите, по които споделиха, че се ползват от него най-често, бяха български език и литература, английски език и математика, следвани от история (Фиг. 2).



Фиг. 2.

Когато стигнахме до по-тесните употреби на ChatGPT в личен план, включихме два въпроса. Те, освен че се допълваха един друг, служеха и за да се открият респондентите, които не са осмислили запитванията. По-голямата част от учениците отговориха, че не използват програмата, за да се консултират относно лични проблеми или за общуване като с приятел. При последния въпрос за това дали смятат, че ChatGPT е по-разбиращ от хората около себе си, изненадващо, като се вземат предвид резултатите от двата предходни въпроса, цели 35,1 % дадоха положителен отговор. Забеляза се, че голяма част от респондентите не успяват да разтълкуват правилно думата „разбиращ“, асоциирайки я не с осъзнаване, осмисляне и сговорчивост (5), а просто с предоставяне на информация.

Заклучение

Възможността ИИ да се използва за развиване на комуникативните компетентности на учениците, и по-конкретно – при воденето на диалог, се оказва напълно адекватна за съвременното образование, което все повече се

влияе от информационно комуникационните технологии. Проведената анкета сред ученици показва, че програми като ChatGPT се използват активно при подготовката за училище. Най-често към нея обучаваните прибягват във връзка с основни предмети, като тези по български език и литература, английски език и математика. Резултатите подкрепиха нашата теза, че програмите, заложили на ИИ, могат да се превърнат в допълнително средство за развиване на уменията за комуникация на учениците, тъй като те така или иначе се ползват от тях. Едно от качествата на предмета български език и литература е това, че традиционното преподаване и учене по него може да бъде достатъчно вдъхновяващо и приносно. Тук се опитахме да предложим интегриране на модерните технологии в него, което да го допълни, да го продължи, без да го ошети, тъй като, както пише Конрад Лисман, хуманитарните науки днес са „особено застрашени, когато се опитват да намерят смисъла си в полезността и бързата употреба“ (Liessmann 2015: 127).

1. Закон за училищното и предучилищното образование (обн. ДВ. бр.79 от 13.10.2015 г.) (акт. 03.04.2024 г.). Достъпен на: <https://www.mon.bg/dokumentatsiya/normativni-aktove/zakoni/> (27. 04. 2025).

2. Учебна програма по български език за IX клас компонент български език (общообразователна подготовка), утвърдена със Заповед № РД09-1093/25.01.2017 г., изменена и допълнена със Заповед № РД09-3582/22.12.2020 г. и Заповед № РД09-3715/15.11.2023 г. (публ. 27.11.2023 г.). Достъпна на: <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obshhoobrazovatelna-podgotovka/> (27. 04. 2025).

3. Учебна програма по български език и литература за VIII клас компонент български език (общообразователна подготовка), утвърдена със Заповед № РД09-1093/25.01.2017 г., изменена и допълнена със Заповед № РД09-3582/22.12.2020 г. и Заповед № РД09-3715/15.11.2023 г. (публ. 27.11.2023 г.). Достъпна на: <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obshhoobrazovatelna-podgotovka/> (27. 04. 2025).

4. За улеснение на анализирането му сме номерирали отделните реплики.

5. Използваме определението за „разбиращ“ в Речник на българския език към Институт за български език, достъпен на следния линк – <https://ibl.bas.bg/rbe/> (27. 04. 2025).

Литература

Vasileva, V. 2017. Pedagogicheskoto obshtuvane i humanizirane na vzaimootnosheniyata v uchilishte. *Pedagogika*, Vol. 89, Issue. 1, s. 48 – 60.

Eriksan, E. 1996. *Identichnost, mladost i kriza*. Sofiya: Nauka i izkustvo.

Liessmann, K. 2015. *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.

Nikolchina, M. 2012. *Izgubenite ednorozhi na revolyutsiyata*. Sofiya: Fondatsiya „Literaturen vestnik“.

Pavlov, D., Totseva, Ya. 2000. *Pedagogicheska retorika*. Sofiya: Izd. „Daniela Ubenova“.

Petrov, A. 2009. Klyuchovata kompetentnost „Obshtuvane na roden ezik“ i obuchenieto po balgarski ezik. *Otklonenieto kato norma*. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“

Petrov, A. 2012. *Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik (5. – 12. klas)*. Sofiya: Bulvest 2000, s.70 – 71.

Petrova, D. 2010. Obshtuvaneto mezhdu uchenitsi i uchiteli: Psihologicheski aspekti. *Godishnik na Sofiyskiya universitet „Sv. Kliment Ohridski“*. Filosofski fakultet. Kniga Psihologiya. T. 100, s. 121 – 139.

Stoyanov, Tsv. 1978. Za hubavite razgovori. *Nevidimiyat salon*. Varna: Knigoizdatelstvo „Georgi Bakalov“, s. 236–242.

Shanova, M. 2012. Dialogat kato osnoven pedagogicheski pohvat v Antichnostta i Srednovekovieto i retseptsiyata mu v savremennostta. *Retorika i komunikatsii*, № 5. <https://rhetoric.bg> (27.04.2025).

Георги Генчев
Професионална гимназия
по механоелектротехника и електроника в
Бургас
e-mail: genchev92@gmail.com

гл. ас. д-р Ирена Димова-Генчева
Бургаски държавен университет
„Проф. д-р Асен Златаров“
e-mail: irdimova@yahoo.com



РОЛЯТА НА ОМОНИМИТЕ И ПАРОНИМИТЕ В ОНКОЛОГИЧНАТА ТЕРМИНОЛОГИЯ

Бойка Петкова

THE ROLE OF THE HOMONYMS AND PARONYMS IN ONCOLOGYKAL TERMINOLOGY

Boyka Petkova

ABSTRACT: Homonymy is one of the manifestations of the linguistic sign. It is a formal-semantic phenomenon that is opposite to synonymy. For this reason, homonymy is a linguistic phenomenon characterized by the sound coincidence of different linguistic units, the meanings of which are not related to each other. Therefore, homonyms are words with the same sound form, the same pronunciation, but completely different in synchronic terms lexical meaning. This article discusses the formation of homonyms, characteristics of complete and incomplete homonyms, the occurrence of homonyms – in oncology, the relationship between polysemy and homonymy, synonymous, word-forming, phraseological, antonymic criteria for the formation of homonyms, formation of the paronyms, complete and incomplete paronyms, and the occurrence of the paronyms in the oncology.

Key words: homonyms, paronyms, oncology, terminology, terms.

Въведение

Думата е основна структурна езикова единица, която символизира и предава смисъл. Тя е съчетание от звукове в човешката реч, чрез което условно се назовават предметите, техните качества и характеристики, взаимодействието между тях. Тя се състои от морфеми и фонеме. Думите имат преки (номинативни или денотативни), обозначаващи предмета пряко) и преносни (конотативни, обозначаващи отношението на субекта на говорене към предмета) значения, защото могат да се отнасят до конкретни и/или абстрактни понятия. Те са градивни единици на изречението и се отделят при изписването чрез интервал и пунктуационни знаци. Съвкупността от изречения образува текст. Омонимията е една от проявите на асиметрия на езиковия знак. Поради тази причина тя е езиково явление, което се характеризира със звуково съвпадение на различни езикови единици, значенията на които не са свързани помежду си. Следователно омонимите са думи с еднаква звукова форма, еднакво произношение, но напълно различно в синхронен план лексикално значение. Паронимите са думи от лексикално-граматическа

категория. Те са близки по звуков състав, но различни по значение.

Цел

Целта на статията е да представи определението, образуването и характеристиката на пълните и непълните омоними в онкологията, отношенията между полисемия и омонимия, словообразователния, фразеологичен и антонимен критерий за образуване на омонимите, образуването на паронимите, пълните и непълни пароними, възникването на паронимите в онкологията.

Материали и методи

Материалите, използвани по темата са теоретичните източници – учебници и ръководства по онкология. Методите в настоящата статия представляват проучване на научната литература по тази тема – експерциране (изваждане) на примерите по нея.

Резултати

Езиковата компетентност се характеризира чрез процедурните знания на индивида, с помощта на които се решават определени комуникативни задачи, създават се и се възприемат

устни и писмени дискурси, прилагат се стратегии, които са най-подходящи за изпълнение на съответните задачи. Т. Вълва подчертава, че придобиването на базисни езикови знания означава „овладяване на медицинската терминология, необходима за практическо прилагане на знанията по клиничните дисциплини“ (Вълва, 2020, р. 133). В резултат на обучението се формират компетентности за уместна употреба в речта на думи, които се пишат и произнасят по един и същи начин с друга дума, но имат различно значение и думи, които са близки по звуков състав, но различни по значение. В „обучаемите се изгражда стабилна познавателна основа и практически умения за самостоятелен анализ и оценка на езиковите средства и прилагането им в различни житейски и професионални сценарии. Овладяването на езика подпомага правилния избор и подходяща езикова формулировка във всеки конкретен случай. ...добротото разбиране, владееенето и грамотната употреба на националния език влияят положително върху пълноценното сътрудничество на преподавателя със студентите и развитието на техните комуникативни умения. Те са предпоставка за лично, професионално и академично общуване на български език, за приложение на знанията в професионалната медицинска комуникация в хуманното общуване на бъдещите лекари с пациентите“ (Вълва, 2020, р. 133).

Омонимите в онкологичната терминология – определение и характеристика

Омонимичните думи се обединяват по чисто фонетични признаци, по точно въз основа на фонетичното тъждество на тяхната структура. Те са отделни самостоятелни думи, които нямат общи опорни семантични точки и се отнасят към различни факти и явления от действителността. Затова обикновено в тълковните речници те се дават като отделни главни думи. Омонимите се създават в езика по различни пътища. Образоването им се дължи на различни фонетични промени, които са претърпели думите в процеса на езиковия развой. В резултат на тези промени две или повече думи, които някога са били малко или много различни по гласеж, започват да звучат напълно еднакво. Съществува възможност звуковото съвпадение да е във всички форми или само в една от формите на думата, както и съпадащите думи да се отнасят към една или към различни части на речта (Георгиев, Русинов, 1979, р. 96).

Видове омоними

Омонимите се делят на лексикални (същински) и лексикално-граматически. Лексикалните омоними са обединени в редове, които обхващат най-малко две думи. Думите, които се намират в омонимични отношения могат да бъдат многозначни. В контекста думата омоним има едно определено значение. Това е причина в речта омонимите да не се забелязват и осъзнават. Омонимите за разлика от многозначната дума образуват производни с различна структура и семантика. Две думи се определят като омоними, когато имат различна граматическа функция, която довежда до съществени промени в лексикалното значение или до разлики в някои от граматичните им форми.

Пълните омоними принадлежат към една и съща част на речта и съвпадат във всичките си форми – например – китка (цвете) и китка (на ръката), език (за писмено и устно изразяване) и език (анатомичен орган) и др.

Частичните – непълни омоними принадлежат към еднакви или към различни части на речта. Те съвпадат само в основните си форми – например дроб (на човек) и дроб (математическо), и са от различни лексико-граматични категории и няма съвпадение между всичките им граматични форми. Те съвпадат по глас само в някои от своите форми. От своя страна те биват:

-непълни омоними от една и съща лексико-граматична категория. Например: мост (част от път) и мост (стоматологична конструкция).

-непълни омоними от различни лексико-граматични категории. Например: диря от развитието на заболяването (същ. м. р. – следа, отпечатък и диря (гл. дириш, дири) – търся нещо скрито, неизвестно или загубено.

-морфологични омоними или омофони – при тях звуковото съвпадение е между основната форма на една дума и някоя от граматичните форми на друга дума или пък между някои от граматичните форми на двете различни думи. Например: коз и кос.

Пълните лексикални омоними са думи, които принадлежат към една и съща част на речта и съвпадат във всичките си граматични форми. Към тях се отнасят думи, които принадлежат на една и съща част на речта, но по звуков състав и по изговор съвпадат само някои от граматичните им форми.

Лексикално-граматичните омоними са обикновено непълни, тъй като могат да принадлежат към различни части на речта. Пълни лексикално-граматични омоними има само сред неизменяемите части на речта. Тези омоними имат само по една граматична форма и с нея напълно съвпадат по между си.

Възникване на омонимите

Омонимите възникват по различни пътища – чрез разпадане на многозначна дума на две или повече думи, чрез изменението на звуковия състав в историята на езика, при съвпадение между домашни и чужди думи, от първоначално различни думи, които в процеса на езиковото развитие са претърпели фонетични изменения и са съвпаднали по форма, при съвпадение на книжовна и диалектна дума, съвпадение на заемка и домашна дума, при съвпадане на заемки от два различни езика, при разпадане на полисемията – когато се разкъса връзката между различните значения на една многозначна дума. Явлението омонимия се отбелязва още в древността.

Схващането за този вид лексикални микро-системи се уточнява постепенно през втората половина на XX век. В България въпросите за омонимията се разглеждат главно от Кр. Чолакова, Т. Балански, Е. Любенова и М. Парзулова (Чолакова 1959, Балански 1979, Любенова 1999, Парзулова 2003).

Получаване на омонимите

Омонимите в онкологичната терминология са получени в резултат на случайни съвпадения. Те имат значение предимно в учебния процес – една от формите на даден термин или терминоелемент съвпада с формата на друг термин или терминоелемент. Съвпадението е само формално. То не е обвързано със значение и е възможно да доведе до недоразумения. Ето защо омонимията като явление се сближава с паронимията.

Например: прилагателното име с функция на терминоелемент *кос* – на бълг. „наклонен, полегат“; в терминологичните словосъчетания *външен кос мускул* на корема се смесва погрешно от чуждестранните студенти в устното общуване със съществителното име *кост* – на бълг. „твърд елемент от скелета на човек или животно“, произнесено с елизия на крайната съгласна като *кос*. Смесването се обяснява от преподавателите с това, че грешащите чуждестранни студенти не разбират лексикалното

значение на прилагателното име *кос* и го приравняват със значението на добре усвоеното съществително име *кост*. Следователно омоними могат да бъдат не само разни думи (в цялата си система от форми или в част от формите си), но също и граматически форми на една и съща дума.

Начините за образуване на омоними са най-различни:

1. омоними могат да се получат от първоначално различни думи, които в процеса на езиковото развитие са претърпели фонетични изменения и в резултат на това са съвпаднали по форма. Например: *кос* – полегат и *кос* – птица.

2. при заемане на думи от чужди езици; В едни случаи заетата от чужд език дума е съвпаднала звуково с българската дума; Например: *химиотерапевтичен стол* за манипулации – специфична мебел за седане с облегалка и *стол* – от руски език – трапезария за обществено хранене.

3. В други случаи омоними са се получили от случайното звуково съвпадение в българския език на заемки от различни езици; Например: *ангина* – гъсто тъкан памучен плат и *ангина* – възпаление на сливиците и гърлото.

4. Има и омоними, които са заемки от един и същ език. Например: *екип* – група от лекари и *екип* – спортно облекло.

5. Много от омонимите в българския език са производни от други думи, които също може да са омоними, но може и да не са омоними. От непроеизводните омоними се образуват производни омоними с използването на едни и същи словообразователни средства. Например: *раков* – производно от *рак* – тумор и *рак* – животно.

Отношението полисемия и омонимия

За отношението между полисемия и омонимия в езикознанието е писано много. Според Чолакова: „Развитието на омоними винаги е във връзка със съществуващата многозначност на думите. Думите през дългия период от своето съществуване могат да получат в зависимост от своята употреба такива значения, които да излязат от семантичните граници на основното им значение. Това означава, че в една многозначна дума могат да се създадат едно или повече значения, които до такава степен да се отдалечат от основното значение на думата, че да не се чувства вече смисловата връзка между основното значение и новообразуваните се значения. В такъв случай новообразуваните се значения се схващат като отделни

лексикални единици – омоними. Понякога всеки от новообразувалите се омоними може да развие нови значения и да създаде семантично гнездо“ (Чолакова, 1959, р. 82). От този цитат става ясно, че многозначната дума се отличава със смислово единство. Различните ѝ значения са етимологично и семантично свързани помежду си въз основа на връзката между денотатите, означаващи доколко значенията на омонимите са автономни. Поради тази причина от многото критерии за определяне на това, до къде се простира обемът от значения на многозначната дума и от къде започва омонимията, повечето езиковеди поставят на първо място семантичния критерий (Симеонова, 2015, р. 222).

Семантичният критерий се състои в наличието или в отсъствието на семантични връзки между отделните значения. Многозначната дума запазва своето смислово тъждество – всички нейни значения имат нещо общо, което ги свързва едно с друго. Това нещо общо се нарича семантично свързващо звено. Ако семантичното свързващо звено е живо, думата пази своята цялост на една многозначна дума. Но когато това семантично свързващо звено между отделните значения на многозначната дума се загуби – когато изчезне вътрешната семантична мотивация, се получават омоними.

Според синонимния критерий ако синонимите на съвпадащите в звуково отношение думи нямат синонимни отношения помежду си, става дума за омонимия, а в обратния случай – за полисемия.

Според словообразователния критерий от важно значение за разграничаване на полисемията от омонимията е това, какви са словообразователните прояви на еднакво звучащите думи. Ако те са различни, това е доказателство за омонимия.

Според фразеологичния критерий, ако еднакво звучащите думи се различават по своите устойчиви словосъчетания, става въпрос за омоними.

Според антонимния критерий показател за съществуването на омонимия е различието в антонимите към всяка една от еднакво звучащите думи.

Паронимите в онкологичната терминология – определение и характеристика.

Паронимите са думи от една и съща лексикално-граматическа категория. Те са близки по звуков състав – по звучене, но имат различно лексикално значение. За пароними се

приемат както родствени, енокоренни думи, разликата между които е в някоя от словообразователните морфемии, така и всички думи, между чиито звуков състав съществува сходство и без да са генетично и семантично сродни, погрешно се заменят (Бояджиев, Куцаров, Пенчев, 1999, р.162). Чрез сравнение с омонимите те могат да бъдат определени като думи, които са близки до тях или като „псевдоомоними“ (Бали, 1955, р. 193).

Етимология

Думата *пароним* произлиза от гръцкото *para* – „покрай, редом, около“ и *опота* – „име“. Според тясното значение те са енокоренни думи, близки по състав, но различни по значение. Според широкото значение те са думи, близки до други по външна форма, но не са сродни.

Образуване на паронимите

Поради фонетичната си близост паронимите се смесват и подменят. Това води до грубо нарушаване на лексикалните норми, до неправилно изразяване и се смята за съществена езикова грешка. Поради това паронимите се приемат за думи, чрез които в речта се проявява недобро познаване на езика и ниска езикова компетентност. Те може да имат или да нямат общ корен. Понякога могат да бъдат домашна или чужда дума, диалектна или книжовна дума, които в голямата си част съвпадат фонетично. Такава паронимия от лексеми, които се използват в езика, може да се приеме като езиково явление. Възможно е формата на една дума да се измени в речта, като се изравни случайно с друга, също поради ниска езикова култура.

В онкологичната литература и терминология могат да се набележат някои положения, при които се създават пароними. Те са валидни до голяма степен и за други медицински дисциплини.

1. Паронимия между български онкологични термини или терминоеlementи. Случаите обхващат:

А) енокоренни терминологични думи с афиксални различия. Например: отвеждач/привеждач, сгъвам/разгъвам.

Б) словосъчетания, различаващи се само по един паронимен терминоеlement. Например: коса глава/къса глава.

В) несродни терминологични или професионални думи. Например: гръбен/гръден, огъвам/опъвам.

2. Пароними между латински терминологични заемки. Например: медиален/ медианен, епифиза/ апофиза.

3. Пароними между български домашен или зает онкологичен термин и латински термин. Например: мембрана и *membra* – в резултат на паронимията латинските словосъчетания *membra superiora* и *membra inferiora* се произнасят погрешно като „мембрана супериора“ и „мембрана инфериора“.

Видове пароними

От семантично гледище паронимите се делят на пълни и непълни. Пълни са тези, които изразяват коренно различни понятия и рязко се отличават по значение. При непълните семантичното разграничение не е чак толкова рязко. Затова в речта те могат да се сближават.

Според произхода си паронимите могат да бъдат:

- с общ произход – имат общ корен, но различни представки и наставки, лексикалното им значение е различно. Например: пръст (анатомичен орган) и кръст (анатомичен орган).

- с различен произход – не са сродни думи, звуковото им сближаване е случайно в резултат от фонетични промени или заемане на чужди думи. Например: компактен и контактен.

Според значението си паронимите могат да бъдат:

- с близко значение, без големи смислови различия. Например: пренасям – преносим.

- с много различно значение. Например: оглеждам- отглеждам.

Преднамереното и съзнателно смесване на пароними преследва определени комуникативни цели и притежава емоционални и стилистични нюанси. Пернишка казва, че това „не произтича от езиковата некомпетентност, а напротив - от остроумие и много добро познаване на езика, както и от живото чувство на говорещия към заобикалящи го лица и явления. Емоционалният ефект е още по-голям, когато новото, неочаквано значение на създадената лексема, е свързано с недостатък, който дразни обществото в даден период и на който по остроумен начин се обръща внимание“ (Пернишка, 2013, р. 573).

Заклучение

Омонимията е богата микросистема, която е възникнала по различни причини. И без да представлява езиково богатство, тя заслужава внимание с възникването на единиците ѝ, особено словообразователните. Паронимията е опасно явление, защото ако човек не знае значението на даден термин може да изпадне в неудобно положение.

Литература

1. Boyadzhiev, T., Kutsarov, Iv., Penchev, Y. 1999. *Savremeninen balgarski ezik*, Sofia: Izd. "Iztok – Zapad". p. 162.
2. Georgiev, St, Rusinov, R. 1979. *Utchebnic po lrxocologia na balgarskiya ezik*. Sofia: Isd. "Nauka i izkustvo". p. 96.
3. Kantcheva, P. 2009. *Bulgarsksata anatomitna terminologia dnes*. Sofia: Izd. "Arso".
4. Pernishka, E. 2013. *Leksikalna semantika. Structurno-semantichni osobenosti na bulgarskata leksika*. *Bulgarska lexikologia I frazeologia*, t1, *Bulgarska lexikologia*. Sofiya: Izd. "St. Kliment Ohridski". p 573..
5. Simeonova, Kr. 2007. *Leksikigrafiata I leksikologiatata v savrfemennia sviat*. *Terminologichen retchnik po humanitatni nauki*. Sofia: Izd. "Nauka I izkustvo". p. 222.
6. Cholakova, Kr. 1959. *Omonimi v savremennia knizhoven bulgarski ezik*. *Izvestia na Instiututa za Bulgarski ezik*. Sofia: Izd. Na BAN "Prof. Marin Drinov". p. 82.
7. Valova, T. Didactic potential of the online educational platforms in mastering the Bulgarian language as a second language by medical students (study). *SocioBrains*. International scientific refereed online journal with impact factor. Issue 65, January 2020. p. 133.

Гл. ас. Бойка Петкова, дф
Медицински Университет – София, ДЕОС
e-mail: b.v.petkova@abv.bg



МЯСТОТО НА ИНТЕРАКТИВНИТЕ ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНОТО КЛАВИРНО ОБУЧЕНИЕ

Николина Кротева

THE PLACE OF DIGITAL INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE BEGINNING PIANO TRAINING

Nikolina Kroteva

ABSTRACT: Modern musical information and communication technologies have also entered the musical educational practice. A new class of musical instruments built on the basis of digital technologies has become widely available. It is quite natural that modern musical pedagogy has focused its attention on the modernization and renewal of the musical-pedagogical space. Despite the disapproval of a large part of music educators, future prospects for developing new approaches and fundamentally new systems for musical education and training are already emerging. In 2003, Hellene Hiner created and patented a modern method for musical literacy and initial piano training under the name „Soft Way to Mozart“. The article presents some aspects of the original Hellene Hiner program. In her pedagogical system, she uses advances in information technology and changes the traditional face of piano training through the computer. In the proposed innovative model, students learn the musical symbolic images through games and in an intuitive way and become familiar with the spatial-temporal structure of musical notation. The paradigm of „vertical reading“ of notes completely overturns the centuries-old pedagogical traditions of musical literacy. The vertical display of the staff and the clefs makes it possible to establish a spatial connection between the diatonic piano keyboard and the solid, symmetrical lines of the staff displayed on the computer monitor. It is important to note the significant improvement of the learning process and the ability of the system to be used by beginners of different ages and levels of preparation. Hellene Hiner's innovative approach is intended for those who strive to successfully transform the educational process in piano teaching through innovative technologies. Perhaps this is the reason why many parts of the planet are showing interest in the program for musical literacy and initial keyboard training „Soft Way to Mozart“.

Key words: innovation technology, piano training, synthesizer, computer, Hellene Hiner

В средата на 90-те години на миналия век се създаде световната компютърна мрежа и хората започнаха лесно и бързо да получават информация от различни точки на планетата. В много области се откриха възможности за обучение от разстояние и овладяване на определени специфични компетенции. В музикалната образователна практика също навлязоха съвременните информационно-комуникационни ресурси. Широко разпространение получи нов клас музикални инструменти, изградени на базата на цифровите технологии. Съвсем естествено съвременната музикална педагогика насочи своето внимание към модернизация и обновяване на музикално-педагогическите системи за обучение с реалното използване на възможностите на дигиталните технологии в образователния процес. Въпреки неodobрието на голяма част от музикалните

педагози, в създадената високотехнологична информационна образователна среда започнаха да се разработват нови подходи и принципно нови системи за обучение.

През 2002 в педагогическото пространство се появява нов съвременен метод за нотно огромотяване и начално клавирно обучение на Хелън Хайнер (Hellene Hiner). Вниманието на Хайнер е насочено към развитието на новите информационни технологии и богатите технически и инструментални възможности на дигиталната ера. В музикално-компютърните системи тя вижда мощен образователен ресурс и потенциал за развитие на системата за музикално образование. Сред тях са ползите от интерактивния диалог с музикален компютър за развиване и подобряване на музикалните умения.

В стремежа си да направи дидактическият процес по-интерактивен и ефективен, и в резултат на своята дългогодишна изследователска дейност, свързана с изучаването на слухово и визуално възприемане на музикален текст, Хелън Хайнер разработва нова образователна творческа среда. Иновативната методическа система е наречена „Soft Way to Mozart“ и е патентована през 2003 година.¹

Хелън Хайнер (Елена Владимировна Николаева) е преподавател по пиано с тридесетгодишен опит. За това време тя констатира, че: „Музикалното образование вече не е модерно...Без компетентни слушатели музикалното изкуство деградира.“ [1:31] Според нея, трябва да се заложи на общото музикално образование, тъй като чрез него могат да се възпитат добри слушатели и любители на музикалното изкуство. Тя се мотивира да търси обновление, модернизация и се опитва да промени традиционното лице на музикалното обучение.

Независимо, че съществува повече от 20 години, програмата „Soft Way to Mozart“ все още поражда спорове сред клавирните педагози и музиканти. Поради ограниченията в обема на настоящата публикация ще бъдат описани само някои аспекти от системата на Хелън Хайнер.

Може да се твърди, че клавирната школа за музикално обучение „Soft Way to Mozart“ е училище на цифровата епоха, в което успешно се съчетават две от техническите открития на последния век – синтезаторът и компютърът. Важно е да се отбележи, че напредъкът в информационните технологии се използва по-скоро като допълнение към традиционната клавирна школа. Обучението се базира на използването на специализиран софтуер. Чрез него функционира връзката между компютъра и музикалния инструмент с цифрова клавиатура (синтезатор), осъществявана посредством MIDI – контролер.

Клавиатурата е обединителното звено в единната система на музикално-компютърните технологии. Хайнер намира не само визуална идентичност, но застъпва идеята, че компютърната клавиатура и клавишите на пианото имат много сходно докосване – с използване на различни пръсти; осъществяване на

натиск с възглавничките на върха на пръстите; едновременно координация на двете ръце.

В системата за клавирно обучение „Soft Way to Mozart“ се налага игровият момент, но този факт отново не е в конфликт с традиционното обучение. Иновативният педагогически подход се базира на психологическите механизми на възприемане на музикалното изкуство като съчетава физиологията на формиране и усъвършенстване на навиците, развитието на музикалния слух, музикалното зрение и музикалното мислене. Присъствието на цифровата медийна технология променя нивото на визуално и слухово въздействие на музикалния поток. Създадената интерактивна мрежова технология разчита на прякото и едновременно взаимодействие на мултимедийните структури с алгоритъма на човешкото възприятие. Така докато обучаемият свири с помощта на създадената компютърна технология има възможност да възприема звуци и знаци едновременно от двете полукълба на своя мозък за единица време. Възприемането на нотния текст, формирането на моторно-двигателни умения за свирене и усъвършенстване на координацията се подпомагат с различни дидактически възможности – визуални, слухови и кинестетични модели за интерактивно въздействие. Тук е ролята на учителя, който трябва внимателно да наблюдава баланса на развитие на визуално-моторните умения на ученика, за да може да го води към всеки нов следващ етап от програмата.

Хелън Хайнер сравнява абстрактността на буквите със символиката на нотите. Тя припомня, че за научаването на азбуката за първи клас срещу всяка буква има съответната картинка. Затова прилага същата методика и при въвеждането в музикалния език. Хайнер сравнява етапа на научаване на имената на нотите с първите дни, в които учителят се запознава с всички ученици в класната стая. За да общува по-свободно на преподавателят му се налага за кратко време да запомни всяко дете по име. Той може да бъде улеснен, ако имената на децата са написани на значки, прикрепени към гърдите им.

В системата „Soft Way to Mozart“ на Хелън Хайнер първите впечатления на начинаещите пианисти са само върху външния вид на

¹ US Patent No. 7,629,527, <https://patents.google.com/patent/US7629527B2/en>

клавиатурата. Затова се прилага индивидуалният подход към имената на всяка от нотите. Върху всеки клавиш има стилизирано изображение-картинка. Например върху клавишът с нотата „МИ“ стои емотикон с „Мечка“. На руски език тази дума е „мишка“ и първата сричка се свързва с названието на нотата. Различните изображения подсказват незабавното намиране на необходимия клавиш. Така свирещите могат да натиснат съответния клавиш, да го чуят, да го назоват по име и да го изпеят. Постепенно обучаемите се запознават с имената на нотите и установяват, че всеки един тон е индивидуален, уникален, но в същото време е свързан с останалите в единна система.

Идеята за свързване на абстрактните слогови наименования на нотите с имена, характерни за дадена националност не са новост в клавирната педагогика. Заслужава внимание българското музикално учебно пособие за изучаване на нотите „Приключенията на музикалните тонове и техните ноти“. Професор Милена Куртева разработва своята методика като свързва компютърната игра с клавиатурата. Тя също предпочита слоговите названия на нотите да са част от имената на кукли и да са свързани с подходящи изображения. В образователната компютърна игра децата се учат да пеят песнички на български език, да разпознават музикалните тонове в тях и да подреждат нотите. [2]

Най-уникалното в музикално-педагогическата система „Soft Way to Mozart“ е разработената програма за запознаване с музикалната нотация. Хелън Хайнер открива, че голям проблем сред начинаещите пианисти е осмислянето на различията в хоризонталната насоченост на петолинието „нагоре-надолу“ и вертикалната подредба на клавишите на пианото „надясно-наляво“. Създателката на програмата залага на пряката визуална връзка между нотният запис и клавишите на пианото, тъй като смята, че всяка нота може да се изобрази на определен клавиш. В търсене на визуалното единство между ноти и клавиши тя уеднаквява двете посоки като завърта нотния текст с петолинието по посока на клавиатурата.

Няма значение дали това решение е спонтанно възникнало или е плод на нейната дългогодишна преподавателска дейност. Важно е да се отбележи, че по този начин ученикът има възможност да възприеме целостта и симетрията на музикалната система. Когато обучаемият постави своите десет пръста върху клавиатурата вижда тяхното продължение в десетте

линии на петолинието. По този начин в зрителното поле се идентифицират нотните знаци, които стоят в началото на всяко от петолинията и са свързани със съответната ръка: „Сол ключ“ и „Фа ключ“. Тази своя идея Хелън Хайнер нарича „вертикално четене“. „Вертикалното представяне на петолинието помогна на децата бързо да разберат принципа на музикалната нотация и значително улесни работата ми с начинаещи.“ [1:89]

Първоначалното впечатление от методиката е революционното завъртане на петолинието на 90 градуса. За традиционната, класическа клавирна педагогика тази генерална промяна е доста стряскаща. Смятам, че точно това е причината голяма част от преподавателите по пиано да се изказват отрицателно за системата.

При вертикалното подреждане на линиите ученикът директно свързва изобразената нота със звука. Създадени са подходящи игри-упражнения, в които двете посоки са уеднаквени и по този начин се обединяват музикалният звук и писменият знак. Когато учениците се запознават с местата, които заемат различните ноти върху петолинието успешно научават тези, които се изписват върху линиите. Често те се затрудняват да определят името и височината на тези, които са написани в пространството между линиите. В системата на Хелън Хайнер е отделено специално място за зрителното възприемане на междулинията като редове.

За да се представи позицията на всяка нота върху петолинието в програмата „Soft Way to Mozart“ се използва бинарният подход. А именно: според Хайнер има два типа ноти, които отговарят на двата пола – момичета и момчета. Всички ноти, които се изписват върху линиите от петолинието са момичета. Затова техните картинки и линии са оцветени в червено. Нотите, които се пишат между линиите са момчета. Пространството между линиите е оцветено в синьо, а така също и техните картинки, свързани с имената са в същият цвят. При всяко следващо представяне на нотния текст картинките, които подсказват постепенно изчезват. По този начин се премества фокусът на вниманието от името на нотата към нейната позиция на петолинието.

На по-късен етап, след като ученикът се ограмоти, изображението на петолинието става традиционно – неговата посока се променя и от вертикално отново заема хоризонтална позиция. Настъпва моментът, в който

обучаемият започва да възприема т. нар. „традиционен“ изглед на нотния текст. На този етап на музикалното обучение естествено се преплитат индивидуалният и бинарният подход. Появява се необходимостта от завръщане на картинните изображения на нотите. Нотите вече са представени в техният традиционен вид, но по петолинието има едва забележими малки „знаци-чертички“. Докато свири ученикът не само визуално разпознава нотата, но и определя нейният бинарен статус, спрямо миниатюрните „знаци-чертички“ за останалите ноти, които са поставени на линиите и между линиите. Оказва се, че в новите условия обучаемите доста бързо се съсредоточават върху имената на нотите и се ориентират и намират желанния звук. В този момент учениците осъзнават индивидуалната позиция на всяка от нотите в цялостната музикална система на взаимоотношение с другите звуци.

Известни са много и различни опити да се включи компютъра в музикални обучителни системи. Създателката на „Soft Way to Mozart“ смята, че за разлика от всички познати системи, в които присъства компютъра, нейната методика е доста по-различна, защото се променя подхода по отношение на музикалните възприятия. „Елементите на играта, красивата графика и интерактивността са само „подсладители“ на горчивите таблетки на традиционните методи. Хората не могат да овладеят музикалния език само чрез тях.“ [1:87]

Програмата е изградена от 6 модификации на музикалния текст, различни обучителни модули, свързани с визуализацията на нотните символи. Съществуват редица игри, в които с помощта на компютърните клавиши се развива координацията. В някои от модулите като „Продължителност на нотите“ („Ноти с различна дължина“), децата играят като използват само един клавиш – интервала. Други задачи са свързани с постоянната промяна на височината на нотите. Постепенно и неусетно изискванията се усложняват и обучаемите се научават да свирят ноти с различен ритъм и едновременно да броят на глас и да различават нотите по времетраене. Във всички модули активността на ръцете се редува и по този начин се развива координацията на ръцете като вниманието остава изцяло насочено към нотния текст и разчитането на ритъма.

Хелън Хайнер залага на визуалното единство в системата нота-клавиш. В нейната програма „Soft Way to Mozart“ обучаемите възприемат музикалните тонове чрез всички сетивни

канални на възприятие: зрение, глас, слух и пръсти. Хайнер съветва учениците докато свирят на инструмента да пеят нотите по име, за да могат да обърнат нужното внимание на индивидуалната природа на всеки тон. По този начин начинаещите пианисти първо виждат написаната нота, чуват я как звучи и чак след това я изсвирват и едновременно с това я изпяват.

От психологична и физиологична гледна точка, когато обучаемият пее изсвирената нота неговите гласни струни се настройват мускулно към съответната височина и вибрация. В резултат на постоянните упражнения ученикът може да развие своята абсолютна музикална памет за всяка нота и да подобри координацията между глас и слух. Някои от обучаемите дори се научат да чуват предварително височината на написаната нота само като я гледат.

Важно е да се подчертае самостоятелното решение на ученика при избор на музикални задачи, които ще играе. В началните нива на представяне на музикалния текст, времевата природа на тоновете се усвоява само чрез сетивното зрение и мускулните усещания. С помощта на цветове и звук компютърът подчертава разликата в продължителността на нотите. Върху петолинието има една жълтата фокусна линия и всяка задача се подава с бързина, която е съобразена с нивото. Продължителността на нотите е представена като разцветяване на цветовете. Ученикът трябва да натисне определеният клавиш, за да чуе верния тон. Визуалната поява на пеперуда е знак, че звукът трябва да се прекъсне. На по-късен етап обучаемият свиква слухово да контролира продължителността на изсвирените тонове. В следващите упражнения нотите също са „поставени“ на жълтата фокусна линия, но към тях са добавени определени ритмични графики. Въз основа на предишния мускулен, визуален и слухов опит, придобит от различните модули, свързани с продължителността на тоновете, ученикът сам решава колко дълго да задържа клавиша.

Игровият характер на програмата запалва учениците още в първите нива на обучение. Написаните ноти се появяват и се редуват първоначално по-бавно като постепенно картината се забързва. В следващите игри те буквално „летят“ напред пред ученикът и изчезват в мига, в който биват вярно изсвирени. На по-късен етап от обучението се преминава към традиционен нотен запис, който се задържа на

екрана по-дълго време. Ученикът вече има възможност да проследява както нотният текст, който вече е изсвирил, така и предварително да се запознае макар и визуално със следващите тактове от музиката, която трябва да изсвири.

Всеки, който се обучава по системата „Soft Way to Mozart“ на Хелън Хайнер напредва с различно темпо. Учителят трябва да контролира стриктно процеса на обучение и преминаване към по-сложни задачи. Компютърната технология подпомага работата на преподавателя като предоставя още един помощен ресурс, наречен зрително-моторно заучаване (терминологичното адаптиране на названието е мое). В програмата „Soft Way to Mozart“ се изчисляват и измерват предварително въведени определени показатели и се прави равностметка за напредъка на обучаемия. Като пресмята броя на грешките, допуснати в изсвиреното произведение, цифровият брояч дава представа за зрителните възприятия, концентрация и острота на внимание на ученика. С измерването на времето на изоставане от темпото, зададено от програмата, се отчита степента на усвояване на определени моторни и двигателни умения. Всичко това подпомага преподавателят да взема своите решения за нивото на готовност на обучаемия – дали да премине към нови по-сложни задачи или да се върне към недостатъчно добре усвоени умения от предишни нива.

Разбира се задължително трябва да се подчертае, че дори и в тази система водещ фактор е повторението. Докато ученикът разучава произведението неговите резултати на зрително-моторно заучаване се подобряват, времето става по-кратко и броят на грешките също намалява. Това е моментът, в който ученикът започва да чува по-добре самото произведение.

Задачите, които си поставя Хелън Хайнер в своята педагогическа система са: от една страна да мотивира децата да развият своите музикални и творчески способности, от друга – да подкрепи клавирните педагози с атрактивни обучителни ресурси. „Музикалното обучение е... съзнателното създаване на музикални способности във всеки човек. Всяко дете може лесно, без стрес да овладее музикален език и да свири на пиано още на 4-5 години. Всичко, от което се нуждаете, е

подходящ метод на преподаване. Този метод вече е факт и аз го предлагам на всички.“ [1:32]

Програмата „Soft Way to Mozart“ е изключително забавна и няма възрастови ограничения. Нейната основна цел е обучаемите чрез игрови похвати да изграждат начални клавирни умения, активно да развиват своите музикални способности, да добият увереност и да разгърнат своя творчески потенциал. В сайта на „Soft Way to Mozart“ пише, че чрез „разработеният уникален софтуер, всеки вече може да стане музикално грамотен и да се научи да свири на пиано“.²

Продължителността на обучението по дидактическата система е строго съобразена с индивидуалните качества и постижения на свирещият. Затова Хелън Хайнер изтъква широкото приложение и възможности на методиката за обучение на т. нар. „специални“ деца. Системата има за цел да осигури достъпно, приобщаващо музикално образование, което да подпомогне отключването на музикалния потенциал на всеки човек.

Хелън Хайнер предава системата за нотна грамотност и начално клавирно обучение да се прилага в музикалното образование и възпитание още от най-ранна детска възраст. Тя съветва родителите да запознават своите деца с програмата още на 2-годишна възраст, независимо от техните способности и ниво на развитие.

От много точки на планетата се проявява интерес към системата на Хелън Хайнер. Информацията, която се предоставя е, че в момента много деца и възрастни от повече от 60 страни по света се обучават по програмата „Soft Way to Mozart“ като броя на последователите нараства с всеки изминал ден.

Едва през 2014 Хелън Хайнер подробно описва своята педагогическа система в електронна книга, която е издадена на няколко езика. В нея тя подчертава, че това е път към всеобща музикална грамотност: „...всеки човек има нужда от музика за личното си духовно и творческо израстване“. [1:30]

Педагогическият подход се прилага от предучилищни и средни училища, от специализирани училища и частни студия. Създадена е общност от преподаватели, които са включили програмата „Soft Way to Mozart“ в свои проекти. Записаните членове могат да общуват с други участници и да получават безплатни

² <https://globalmusiceducation.com/>

съвети от сертифицирани професионалисти. Учителите могат да общуват с учители по музика от различни страни, да обменят идеи за преподаване, да получат обучение и сертификати по програмата „Soft Way to Mozart“. С рекламна цел Хайнер създава свой сайт „Soft Mozart Academy“, в който обединява учители, ученици и родители.

На сайта на системата могат да се видят множество видео-записи на малки деца, които сядат на инструмента, свирят и пеят самостоятелно с минимално участие на възрастен в процеса на музициране. Освен това, всеки ученик или учител има възможност да поддържа собствена професионална страница и дневник за развитие. В споделените отзиви може да се отбележи, че системата на Хелън Хайнер работи в различни страни по света и на различни континенти еднакво ефективно.

Според Хелън Хайнер, новаторският подход „Soft Way to Mozart“ е предназначен за всички, които се стремят успешно да трансформират музикалното образование. Заниманията с програмата спомага от една страна да се съкрати времето за нотно ограмотяване, а от друга – съществено да се повиши ефективността на заучаване на произведенията.

Литература

[1] Hiner, Hellene. 2014 You Can be a Musician: A Defense of Music: The Problems with Music Lessons Today, and How We Can Fix Them. Kindle Edition. [Elektr. Izdanie] <https://www.amazon.com/You-Can-Musician-Defense-Problems-ebook/dp/B00KFVZK68> (посетен на 18.02.2023)

[2] Kurteva, Milena. 2019 Priklyucheniya na muzikalnite tonove i tehните noti. Izdatelstvo „Viksis“ [Elektr. Izdanie] https://viksysbg.com/index.php?lng=en&p=muzikalna_igra&pp=muzikalna_igra_articleb (посетен на 16.04.2025)

Николина Симеонова Кротева, доцент д-р
Университет:
ЮЗУ „Н. Рилски“ – Благоевград
Факултет по изкуствата
Катедра: „Музика“
Адрес: Благоевград 2700
ул. „Ив. Михайлов“ № 66
e-mail: nina_kroteva@swu.bg



ВНЕДРЯВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ И ИНОВАТИВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОДИ В ТЕОРЕТИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МЕДИЦИНА – ПЪТЯТ НА ДИГИТАЛИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

Аглика Бяндова, Никола Наумов

IMPLEMENTING INFORMATION TECHNOLOGIES AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES IN THEORETICAL MEDICAL EDUCATION – THE PATH TO DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Aglika Byandova, Nikola Naumov

ABSTRACT. In today's globalized world, information technologies are increasingly influencing every aspect of human life, including the educational process. Traditional classrooms are being replaced by innovative methodologies supported by audio-visual advances and new approaches to teaching and learning. The COVID-19 pandemic introduced new challenges for educators, who were forced to rapidly adapt and implement novel methods for delivering course material through remote learning. The widespread integration of digital tools into the educational process is a critical factor in creating a modern, interactive, and highly effective learning environment in all fields, including medical education. Information technologies not only facilitate the presentation of abstract and complex concepts by clinical instructors but also engage students in independently exploring connections between theoretical knowledge and clinical practice. This article explores the role of digital technologies in enhancing the effectiveness of medical education, particularly in the context of theoretical preparation. It examines the shift towards remote learning during the pandemic, highlighting the necessity of adopting digital tools to maintain high standards of education. By analyzing the benefits and challenges of integrating these technologies, this study provides insights into how they can be effectively utilized to foster a more dynamic and practical learning experience for medical students. The findings highlight the importance of technological adaptation in improving educational outcomes and bridging the gap between theory and practice in medical training.

Key words: higher education, medicine, information technologies, pedagogy, digitalization

Въведение

В съвременния глобален свят информационните технологии навлизат все повече във всеки аспект от ежедневието на човек, включително и в образователния процес. Традиционната класна стая и бялата дъска остават на заден план, давайки път на развитието на нови методики за аудио-визуална презентация. Пандемията от COVID-19 постави нови предизвикателства пред преподавателите, които се наложи бързо да адаптират и приложат нови методи за преподаване на учебния материал в условията на дистанционно обучение. Правилното интегриране на дигитални инструменти в учебния процес е ключов фактор за създаване на модерна, интерактивна и високоефективна образователна среда във всяка сфера на обучение, в това число и по време на теоретичната подготовка на студентите по медицина.

Информационните технологии не само улесняват преподавателя при представяне на абстрактни и многокомпонентни концепции, но също така ангажират студентите към самостоятелно търсене на връзки между теоретичните знания и клиничната практика.

Цел

Настоящият обзор има за цел да систематизира възможностите за внедряване на информационните технологии в теоретичното обучение на студенти от медицинските специалности, в частност обучението по патофизиология на студенти от трети курс на обучение. Акцентът е поставен върху ефективното използване на дигитални инструменти за представяне на сложни патофизиологични процеси, които изискват висока степен на абстрактно мислене и междудисциплинарна свързаност. Обзорът разглежда различни форми на аудио-визуална

визуализация, виртуални симулации, интерактивни платформи и адаптивни обучителни системи, които могат да подпомогнат преподавателя и да повишат активността, мотивацията и разбирането на студентите. В допълнение, се обсъжда как интегрирането на технологиите може да улесни процеса на самостоятелно обучение и да създаде по-тясна връзка между теоретичните знания и клиничното им приложение. Чрез преглед на съвременната литература и добри практики, обзорът цели да представи приложими стратегии и препоръки за преподаватели по патофизиология, които искат да модернизират и оптимизират своите учебни подходи с помощта на информационните технологии.

Дискусия

Онагледяването на учебния материал по време на упражнение е ключов педагогически подход, който значително подобрява ефективността на обучението, особено в сложни медицински дисциплини каквато се явява патофизиологията (Michael, 2007). Визуалното представяне на сложни концепции улеснява студентите в разбирането на абстрактни механизми и причинно-следствени връзки. Проучвания показват, че хората запаметяват до 65% от визуално поднесената информация, в сравнение със значително по-ниски проценти при чисто текстово или устно предаване (Esplendori, 2022). Онагледяването не само подобрява паметта и усвояването, но също така ангажира вниманието на студентите, което е от особено значение в условията на дистанционно обучение, по време на което рискът от разсейване е висок. Редица съвременни информационни технологии позволяват на преподавателя да онагледят обсъждания учебен материал по време на онлайн обучение. Класическите презентационни слайдове могат да бъдат допълнени или напълно заменени с други интуитивни опции. Специализираните софтуери за „дигитална бяла дъска“ позволяват на преподавателя да чертае в реално време схеми и графики и да акцентира върху причинно-следствените връзки, като това помага на студентите да следят обсъждания материал в реално време. Това спомага и за по-дългото задържане на вниманието по време на урока. Голяма част от софтуерите за дигитална бяла дъска предоставят и възможност за запазване и изтегляне на начертаните графики като изображения, които студентите и преподавателят могат да ползват допълнително като ресурси.

При провеждане на дистанционно обучение, ограниченият контакт на преподавателя с аудиторията представлява трудно преодолимо препятствие, особено в контекста на медицинското образование, където активният диалог и обсъждането на казуси играят ключова роля в процеса на учене. В голяма част от случаите онлайн упражненията се превръщат в еднопосочен монолог от страна на асистента, с ограничени възможности за ангажиране на студентите и стимулиране на критично мислене. Това води до понижена мотивация, липса на обратна връзка и затруднения в усвояването на сложна и абстрактна информация, каквато е характерна за дисциплината патофизиология. Съществуват различни иновативни педагогически техники, създадени с цел да предоставят поле за активно участие на студентите в хода на теоретичното обучение. Чрез тях студентите могат да изразяват мнения, да работят съвместно по казуси и да участват в структурирани дискусии, което подпомага създаването на усещане за принадлежност и съвместна ангажираност (Prince, 2004). Задаването на въпроси от страна на преподавателя към аудиторията остава важен инструмент, но е недостатъчен сам по себе си за поддържане на ефективна интерактивност. В този контекст, използването на методи като мозъчна атака (brainstorming) и мисловно картографиране (mind-mapping), осъществени с помощта на онлайн инструменти като Padlet, Miro или MindMeister, дава възможност за съвместно генериране на идеи, визуализиране на връзки между понятията и по-добро структуриране на учебното съдържание. От друга страна, техники като въпроси с множествен отговор, клинични казуси и „обратната класна стая“ дават поле за изява на обучаващите се и възможност да приложат теоретичните знания с цел разрешаване на конкретни клинични случаи.

Техника за мозъчна атака (brainstorming)

Мозъчната атака (brainstorming) е техника за стимулиране групово креативност, която се използва за генериране на голям брой идеи за разрешаване на даден проблем (Кауа, 2020). Участниците са насърчавани да споделят набор от идеи, с цел стимулирането на свободен поток от мисли. (фиг.1) В контекста на образователния процес, тази техника може да бъде използвана при задаване на определени въпроси, имащи повече от един конкретен отговор. Обучението по патофизиология е идеална

среда за използване на мозъчна атака, тъй като този предмет включва анализ на сложните механизми и причинно-следствени връзки стоящи зад различните болестни процеси, често примерите се илюстрират с конкретни клинични казуси. Студентите са насърчавани да използват настоящия си набор от знания, чрез които по логически път да се опитат да достигнат до верни съждения, които да споделят с аудиторията. Ролята на преподавателя е да насърчава мисловния процес в правилната посока, без да упреква студента, когато той достига до грешни заключения.



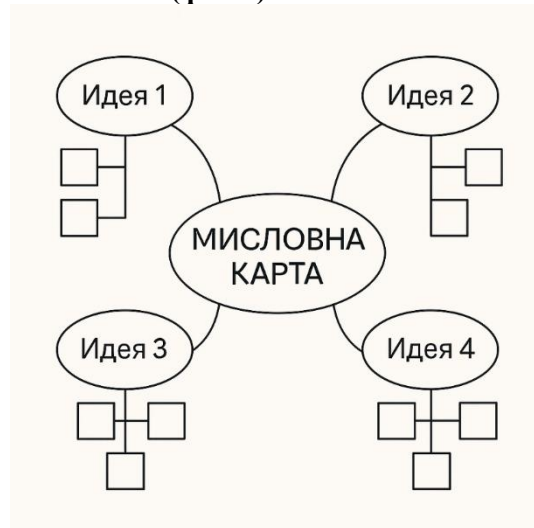
Фиг.1. Техника за мозъчна атака (brainstorming)

Мозъчната атака може се проведе изцяло вербално в присъствена среда, но онлайн технологиите предоставят множество начини за разнообразяването на тази техника и интегрирането ѝ в онлайн образователния процес. Студентите могат да бъдат разделени от преподавателя по групи, като пред всяка група бъде поставен конкретен патофизиологичен казус. Много от онлайн платформите за дигитални срещи предлагат опцията за “breakout rooms” – възможността аудиторията да бъде разделена на по-малки групи в отделни дигитални стаи. Обучаващите се разполагат с определено време, през което групата трябва да обсъди казуса и да предложи различни идеи за отговор на поставения въпрос. Насърчава се дискусията и кооперацията, без осъждане и упрек от страна на участниците. Това насърчава дори по-плахите студенти да вземат участие и да споделят своите мисли без да се притесняват, че ще бъдат упрекнати. След изтичане на зададеното време, преподавателят и студентите заедно обсъждат генерираните идеи. За допълнително обогатяване на процеса, може да бъде

използван софтуер за съвместно писане, каквито са Slido или Mentimeter.

Техника за мисловно картографиране (mind-mapping)

Мисловното картографиране (mind mapping) е техника за визуално представяне на информация, която спомага за онагледяване на сложни теми, създаване на причинно-следствени връзки и структуриране на информацията по логичен начин (Buzan, 2018). Техниката се състои в графично представяне на конкретна тема, при което в центъра стои основната концепция, а в периферията чрез разклонения и стрелки се позиционират ключови думи, идеи или подтеми. Всяко разклонение може да се доизгради като дърво с отделни по-второстепенни стрелки, които допълнително доразвиват тематиката. (Фиг. 2)



Фиг.2 Техника за мисловно картографиране

По този начин се създава „мисловна карта“ за конкретната тема, която графично изобразява как са свързани различните части на представения материал. Техниката има редица предимства, в това число и онагледяване на голямо количество логически свързана информация в сравнително малка площ (Al-Jarf, 2009). Това я прави идеална за използване по време на теоретичните упражнения по патофизиология, по време на които често се разискват сложни теми с набор от логически свързани патофизиологични звена. Създаването на мисловна карта на зададената от преподавателя тема изисква познания относно причинно-следствените звена, креативност и умение за графично представяне на материала. Мисловната карта може да бъде създадена по време на теоретично упражнение съвместно между

преподавателя и студентите, които в реално време предлагат идеи за разширяване и обогатяването ѝ, но може да бъде поставено и като индивидуална задача за самостоятелна работа. По този начин всеки студент влага креативност и индивидуална визия за създаване на мисловна карта по зададена тема, като обучаващия се е свободен да включи в картата този материал, който той сметне за съществен и важен. Съществуват различни онлайн приложения за мисловно картографиране (Miro, MindMeister, Lucidchart), с помощта на които тази техника може да се внедри по време на онлайн упражнения със студенти.

Въпроси с множествен избор (polls, quizzes)

Въпросите с множествен избор са доказано ефективен метод за стимулиране на активно участие и бърза проверка на знанията на студента в реално време (Schaefer, 2021). В обучението по медицина, където се изисква запаметяване и разбиране на голям обем терминология, физиологични процеси и клинични сценарии, този метод намира широко приложение. Използването на платформи като Kahoot!, Mentimeter, Quizizz или Google Forms позволява на преподавателите да създават интерактивни тестове, които могат да бъдат интегрирани в реални упражнения, лекции или домашна подготовка. По време на упражненията по патофизиология, преподавателят има възможност да представи пред студентите клинични сценарии с множество възможни диагнози. Студентите трябва да изберат най-вероятната диагноза въз основа на предоставените данни. След това преподавателят разкрива правилния отговор, като допълва с информация за патогенезата на състоянието и насочва студентите към възможни източници на грешки при разпознаване на конкретното състояние. Този подход не само ангажира студентите, но и ги насърчава да мислят критично, да разпознават грешки и да усвояват сложен материал по достъпен начин. Анонимното участие също така създава комфортна среда, в която дори по-срамежливите студенти могат да се включат активно (Freeman, 2006). Чрез натрупването на статистика от резултатите, преподавателят може да идентифицира теми, по които студентите имат затруднения, и да адаптира последващото преподаване спрямо нуждите на групите.

Работа по казуси (case-based learning)

Работата по казуси е един от най-ефективните методи за ангажиране на студентите в медицинското образование, тъй като тя стимулира критично мислене, логика и способността за прилагане на теоретични знания в реални практични ситуации. В контекста на обучението по патофизиология, този метод може да бъде използван за анализ на клинични случаи, свързани със заболявания на различни органи и системи. На студентите се представя случай на пациент с конкретна анамнеза, данни от физикалния преглед и параклинични изследвания. Те трябва да идентифицират ключовите симптоми, да интерпретират биохимични резултати и да използват тази информация за обобщаване на патофизиологичните механизми довели до основната патология и нейните придружаващи усложнения. Този тип дейности могат да се провеждат индивидуално, в двойки или в малки групи, като по време на дистанционно обучение има възможност за използването и на breakout rooms в различните онлайн платформи. Важно е преподавателят да напътства дискусията, да задава допълнителни въпроси и да коригира грешни интерпретации. В края на упражнението групата обобщава анализа, а преподавателят набляга най-важните моменти от казуса. Работата по казуси развива и тества не само теоретичните знания, но и уменията за комуникация, аргументация, работа в екип и вземане на решения – ключови компетенции в клиничната практика на всеки лекар (Koles, 2010). Не на последно място, тази методика прави теоретичните упражнения по-ангажиращи и доближава студентите до бъдещата им професионална реалност (Huang, 2016).

„Обратна класна стая“ (flipped classroom)

Моделът „обратна класна стая“ е иновативен подход, при който традиционният ред на преподаване се обръща: студентите се запознават с новия материал предварително чрез видео лекции, четива или презентации, а времето в клас се използва за практическо прилагане, дискусии и решаване на задачи. В обучението по медицина този модел позволява по-дълбоко разбиране на сложни концепции чрез активно участие по време на упражненията. Тази техника насърчава самостоятелната подготовка, подобрява разбирането и дава възможност на преподавателя да насочи вниманието към най-проблемните или абстрактни теми. Също така

се спестява време в клас, като се премахва нуждата от обширни теоретични обяснения, позволявайки повече време за дискусии и приложения на знанието. За успешното прилагане на този метод е необходимо ясно структуриране на предварителните ресурси и последователност между „домашната“ и „класната“ част. Инструменти като Moodle, Google Classroom или Microsoft Teams могат да се използват за организиране и проследяване на обучителния процес. Обратната класна стая е особено подходящ метод за висшето образование, където студентите вече имат изграден капацитет и навици за самостоятелна подготовка (Diningrat, 2022).

Заклучение

Внедряването на съвременни информационни технологии в теоретичното обучение по медицина представлява съществен етап в процеса на дигитализация на образованието. Използването на виртуална бяла дъска, техниките на мозъчна атака (brainstorming), мисловно картографиране (mind mapping), работата по казуси и обратната класна стая доказват своята ефективност като иновативни педагогически подходи, които стимулират активно участие на студентите, улесняват усвояването на сложна информация и развиват клиничното мислене. Чрез визуализация на съдържанието и създаване на интерактивна среда за сътрудничество, тези инструменти преодоляват ограниченията на традиционното обучение и адаптират учебния процес към нуждите на съвременните медицински специалисти

Литература

1. Al-Jarf, R. (2009). Enhancing Freshman Students' Writing Skills with a Mind-Mapping Software. *Asian EFL Journal*, 11(2), 4–25. Seoul, Asian EFL Journal Press, s. 4 – 25
2. Diningrat, S. W. M., Marín, V. I., Bachri, B. S. (2022). Students' self-regulated learning strategies in the online flipped classroom. *Journal of Educators Online*, 19(2), 1–15. Surabaya, Universitas Negeri Surabaya, s. 1–15.

3. Esplendori, G. F., Kobayashi, R. M., Püschel, V. A. A., et al. (2022). Multisensory integration approach, cognitive domains, meaningful learning: reflections for undergraduate nursing education. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75(Suppl 1), e20210345. São Paulo, Universidade de São Paulo,

4. Freeman, M., Blayney, P., Ginns, P. (2006). Anonymity and in-class learning: The case for electronic response systems. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(4), 568–580.

5. Huang, G. H. C. (2016). The Effects of Using Clinical Case Studies in Nursing Education: A Literature Review. *Nurse Education Today*, 45, 78–82. Edinburgh, Elsevier, s. 78–82.

6. Kaya, O., Karakaya, F. (2020). Brainstorming as an Effective Learning Strategy to Promote Students' Critical Thinking Skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 745–755. Ankara, IOJET, s. 745–755.

7. Koles, P. G., Stolfi, A., Nelson, S., et al. (2010). The Impact of Team-Based Learning on Medical Students' Academic Performance. *Academic Medicine*, 85(11), 1739–1745. Washington, DC, Lippincott Williams & Wilkins, s. 1739–1745.

8. Michael, J. (2007). What Makes Physiology Hard for Students to Learn? Results of a Faculty Survey. *Advances in Physiology Education*, 31(1), 34–40. Bethesda, American Physiological Society, s. 34–40.

9. Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. Washington, DC, ASEE Publications, s. 223–231.

10. Schaefer, C. (2021). The Use of Quizzes in Higher Education: Effects on Motivation and Learning Outcomes. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 20(2), 55–67. Oxford, Oxford Academic Press, s. 55–67.

Д-р Аглика Бяндова
Катедра по Патологична физиология
Медицински университет – Пловдив
Email: abyandova@pathophysiology.info

Доц. Д-р Никола Наумов
Факултет по Бизнес и Правни Науки
Университет Нортхемптън
Email: nick.naumov@northampton.ac.uk



АРТИСТИЧНАТА НАВИГАЦИЯ В ДИГИТАЛНИТЕ ПРОСТРАНСТВА – ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОЕКЦИИ

Георги Терзиев

ARTISTIC NAVIGATION IN DIGITAL SPACES - PEDAGOGICAL IMPLEMENTATIONS

Georgi Terziev

ABSTRACT: *The presented work summarizes the accumulated experience in digital visualization of art education in academic environment. The focus is on making personal electronic devices a new "window" to the world of visual beauty perceived through the highest artistic exemplars, and making this process a key educational task. It is postulated that a radical change in their use as a powerful source of information would introduce the masterpieces of world and native art into personal space, creating the conditions for the formation of a high aesthetic criterion and the capacity for critical evaluation. The key ideas in the paper are deployed in the context of a view of the inscription of the academic training of future art educators in a broader culturological context.*

Key words: digital representation, alternative approach, personalization, aesthetic criterion, cultural accumulations

В сравнително кратък от историческа гледна точка период човечеството встъпи в нова епоха на радикални технологични нововъведения. Властната повеля на времето неотменно вълта в динамиката на тези процеси образователното дело. Педагозите са наясно, че децата грабват дигиталните устройства преди още да са овладели базисни речеви умения. Полярни са възгледите за адекватното акордиране на педагогическия инструментариум в съответствие с променените реалности. На единия полюс са примерите за обучение във високотехнологична среда от най-ранна възраст. Като контрапункт се открояват стратегиите и педагогическите похвати, вдъхновени от машабното дело на Мария Монтесори. Избраната гледна точка налага позоваването на медицински заключения, обобщаващи последствията от продължителна учебна работа в дигитална среда за различните възрастови групи обучаващи се. Отгласът от полемиката, възникнала в периода на пандемия, налага необходимостта от академично обобщаване и анализ на натрупания опит. Налице са сериозни основания за издигане на хипотезата, че обществото не е в състояние да предвиди рисковете и последиците от агресивния визуален информационен поток. Педагогическата общност, опирайки се на актуалните постижения в детската психология, следва да оповести на

висок глас негативното въздействие на хаотични, агресивни и непристойни съдържания от електронната среда. Както кухненският нож може да послужи да се обели ябълка, така може да се превърне и в опасно оръжие. Аналогично в целия спектър от възможности на електронните устройства влиза и достъпа до безценните колекции на световните музеи и галерии. Разгърнатата стратегически в последователност, тази идея предполага първоначалната подготовка на педагозите за хармоничното внедряване на дигиталните средства в обучението по изобразително изкуство. Именно електронните средства могат да дадат нов тласък в приобщаването към художествено-естетическите ценности както в световната култура, така и в нашата национална традиция. Далеч по-трудният достъп до аналоговите носители сега е заменен от един клик на персоналното устройство. За броени мигове преподавателят може да „отведе“ своите възпитаници пред шедьоврите на Лувър, Прадо, Ермитаж, Тейт, МОМА... и изобщо всички национални галерии. В същото време много от държавните галерии в страната имат изчерпателен електронен каталог, което предоставя възможност за достъп до стойностни творби в рамките на учебния процес. Това многократно разширява обхвата на традиционния раздел „Възприемане на изкуството“.

Именно образователното дело носи отговорността за преодоляването на смущаващите културни дефицити в настоящата обществена реалност. При бюджет за култура с относителен дял от БВП, който ни нарежда сред страните от Третия свят, оперативните действия в тази посока стават болезнено актуални. Панорамният поглед регистрира смущаващото отсъствие на културологичния аспект в цялостната академична подготовка на бъдещите педагози.

Като следствие от това идва формирането на художествено-естетически потребности, ориентирани към културните пластове с хетерогенна аксиологическа характеристика. Най-често в педагогическата практика учителите не осъзнават себе си като интегрална част от живата пулсация на културните процеси. Предметът „Изобразително изкуство“ е обозначен единствено от практическите дейности, а статутът му често е принизен поради неправомерно вклиняване в часовете на учебна работа по други предмети. Тези обезпокоителни симптоми са в пряка връзка с очевидно занижените културни стандарти в обществото. Хипертрофираният акцент върху материалните стойности, отсъствието на ценностни ориентири и надеждни етични еталони предопределят кризисните тенденции.

Децата формират представата си за изминатия път на човека, отразен в официалната история като нескончаема поредица от събития, свидетелстващи за деструктивните процеси в общественото развитие. На преден план са изведени изобилните данни за военни сблъсъци, насилие и враждебност. В пространството на художественото образование се съдържа потенциалната възможност акцентът да бъде пренасочен върху съзидателния гений на човека, проектиран в целия спектър от артефакти, белязали хилядолетното развитие на човешката цивилизация.

Встъпителната диагностика в академичната степен понастоящем установява смущаващи дефицити в общия обем от знания, които формират културния хоризонт на бъдещите педагози. Основополагащи събития в културната история на човечеството остават извън ползването на призваните да олицетворят високо ерудирана, духовно устремена личност. Сякаш високият нравствен стандарт остава извън задължителното. Неизбежно възниква въпросът какви са културните потребности на хората и как ги удовлетворяват. Още повече това трябва да е въпрос към просветната общност.

И ако при гносеологическите проекции се установяват драстични отсъствия на основополагащи знания, то онтологичният анализ води към заключението, че съграждането на високостична и духовно извисена и хармонична личност е невъзможно без културни натрупвания.

Обобщените данни от продължителни експериментални изследвания и педагогически наблюдения открояват дефицити на основополагащи знания за развитието на световното и националното изобразително изкуство. Студентите от педагогическите специалности преобладаващо се затрудняват да свържат в единна нишка развитието на визуално – пластическите изкуства, пропускайки цели епохи. С особена острота това личи по отношение на родното изкуство. Абсолютно екзотично звучи за повечето студенти споменаването на Вилендорфската Венера, Дискобол на Мирон, мозайките от Равена, шедьоврите на Романското изкуство и Готиката, Северния Ренесанс и възловите явления от изкуството на 19 и 20 век.

Целенасочените педагогически усилия да се формира траен интерес към художествено – естетическите явления биха довели до промяна при търсенето на данни в електронното пространство. Така ще бъде разколебан мощният магнетизъм на явления от субкултурата, които могат да бъдат квалифицирани и като комерсиално насочени визуални сурогати. И трябва отново да зададем основополагащия въпрос: Защо е необходима културата в изграждането на човешката личност? Защо не оставим само наложения консуматорски и материалистичен подход? Това, което в действителност отличава човека, е способността да мисли, да твори, да състрадава и разумно да прилага своята воля за хармонизиране на личността си, надеждно да различава неетичното, неприемливото, недопустимото. Не бива да се размиват границите между високите естетически стойности и продукцията със съмнителни качества. Понастоящем художествената педагогика у нас е изправена пред важния въпрос, как да бъдат надеждно интегрирани електронните технологии в обучението по изобразително изкуство? Пределното абстрахиране при формиране на основните понятия, чрез които децата обозначават важните ориентири, навлизайки в необятното пространство на пластичните изкуства, естествено фокусира вниманието най-напред върху художествената творба. Без да навлизаме в дебрите на

проблема за автономното битие на произведението, ще отбележим, че изискването да се изградят в началната училищна степен знания за видовото и жанровото многообразие естествено извежда на преден план овеществения образ, чрез който заживява авторовият замисъл. Напълно естествено е децата по-пълно да осмислят принципните различия между графиката и живописа, възприемайки зримо върху платното или графичния лист спецификата в изразните средства, надниквайки в съкровищницата на световните музеи.

Единствено в магичното пространство на пластичната творба е възможна срещата на детето с „домогванията, експериментите, догажданията на ръката”, с „многовековните спомени на една човешка раса, която не е забравила привилегията да си служи с ръцете”. (Фосийон, А, „Възхвала на ръката“, 122) Това действено начало, оплодотворено от неутолимия стремеж да се подчини материята във всичките и многообразни проявления съгражда величествен масив, на чийто връх детето може да се изкачи, единствено ако открие чара на ръкотворността.

Тук повествователната логика естествено проектира художника и неговата творба в многомерното вътрешно пространство на съграждащата се детска личност художественото възприятие, изявено в сложната съвкупност от естетически, гносеологически, аксиологически и психологически измерения.

Ако приемем, че ясно заявените програмни цели на обучението по изобразително изкуство „програмират” развитието на детската личност и в поведенчески план паралелно с потребностите на социума, ще създадем една достатъчно устойчива логическа конструкция. В нейния фундамент би липсвал съществен сегмент без подобаващо открояване на творческата личност както в световен план, така и в родната художествена традиция.

Обръщането към ясната функционална схема „стимул-реакция” на поведенческата психология извежда на преден план един прагматичен възглед за художественото образование. Въпреки критичните гласове, които визират видимата

механистична еднопосочност в бихевиоризма, педагогическите стратегии трайно интегрират неговите основни постулати. В подобен контекст бихме могли да формулираме теоретично проблема като отсъствие на съществени характеристики в цялостната структура на стимулиращите фактори. Откроявайки този своеобразен „феномен на отсъстващия стимул”, ще намерим потвърждението за подобна изследователска диагностика и в още една мащабна теоретична система, оставила ярка диря в съвременната педагогическа мисъл. посока елементите на междуличностна перцепция при осъществяване на връзката между детето и твореца в изобразителното изкуство могат да добият формиращо значение. Педагогическата наука все по-последователно възприема възгледа, че без обективна, външна по отношение на детето система от морални еталони, подрастващите не са способни да добият устойчиво разбиране за това, какво е добро и какво е лошо. Именно в създаването на подобна „система от морални еталони” следва да намерим още един силен мотив за трайното приобщаване към общочовешките ценности, чиито ярки носители са изявените български художници.

Откроявайки този своеобразен „феномен на отсъстващия стимул”, ще намерим потвърждението за подобна изследователска диагностика и в още една мащабна теоретична система, оставила ярка диря в съвременната педагогическа мисъл. Когнитивната психология, в лицето на един от своите най-изявени представители Жан Пиаже, базира фундаменталния анализ на познавателните процеси върху равновесието между феномените „асимиляция”, „акомодация” и „уравновесяване”. Усвояването на информационните потоци чрез проектирането им върху миналия опит и съотнасянето им с изградени представи, като при това стартират асоциативни вериги, изчерпва по същество първата степен в тази теоретична стълбица. В пряка връзка с нея е изведено теоретичното съдържание на категорията „акомодация”. Според Пиаже съдържанието на това понятие покрива промяната в познавателния процес, когато възприемания нов обект или идея не се вписва във вече изградените устойчиви структури.

Обединени в равновесна устойчива връзка асимилацията и акомодацията определят „уравновесяването“ . С тази категория швейцарският психолог обозначава основния процес в човешката адаптация. В неговите рамки се постига съответствието между външната среда и индивидуалния когнитивен потенциал.

Проектирайки така очертания понятиен фундамент в избраното изследователско пространство, откриваме още една възможна теоретична интерпретация. Насочването на фокуса към гносеологическите измерения на художествената рецепция позволява да свържем триадата на Пиаже с един от най-съществените аспекти от художественото усвояване на света. Липсващите звена, разкъсаната връзка между детето, художника и творбата, индуцират сериозно пропускане в трите нива, които определят социалното битие на индивида. В подобен контекст бихме могли да диагностицираме съществени непълноти в качествените характеристики във всяко едно от структурните ядра на когнитивната теоретична постройка.

В началото на своята книга ”Цивилизацията” Кенет Кларк припомня следната мисъл на Джон Ръскин: ”Великите нации пишат своите автобиографии в три ръкописа – книга на делата, книга на словата им и книга на изкуствата им. Не можем да разберем нито една от тези книги, ако не прочетем и другите две, но единствената, която заслужава доверие, е последната“ .Ако доразвием метафората, следва с безпокойство да отбележим, че в книгата на изкуството, която трябва да разгърнем пред 10-12 годишните ученици, липсват някои от най-ярките страници. Връшайки се в пространството на когнитивната дефиниция, ще обобщим, че установената познавателния процес, когато възприемания нов обект или идея не се вписва във вече изградените устойчиви структури.

В очертаната логическа зависимост на маленият информационен дебит - при това и с нарушени качествени характеристики, необратимо детерминира непълноценност при разгръщането на едни от най-силните

защитни механизми, гарантиращи пълноценна социална адаптация чрез цялостно разгръщане на личния съзидателен заряд.

Категорично защитеното във възрастовата психология доказателство за предимството на нагледно-образното над абстрактно-логическото мислене в разглеждания диапазон дава друг силен аргумент в избраната посока. В тази връзка следва да откроем още един ясен императив. Обвързването на теоретичните знания с предметната дейност има своите ясни проекции в обучението по изобразително изкуство.

Тук следва психологически да обосновем този алтернативен възглед за хармоничното обвързване на изобразителната дейност с възприемането на художествени произведения и завладяващото представяне на творческата личност в изобразителното изкуство.

Макар и с универсално дидактическо послание, това теоретично обобщение върху когнитивното развитие на детето в началната училищна възраст пряко се отнася към направеното заключение по повод работата в раздел “Възприемане на изкуството”. В този смисъл възрастовият анализ на психологичните феномени насочва към осъществяване на принципно различна връзка между изобразителната дейност и възприемането в неразлъчно единство на творбата и нейния създател в пластичните изкуства. Възприети в монолитна цялост, тези водещи художествено-естетически категории могат да формират своеобразна сърцевина, около която се разгръщат логично предметно-практическите задания. Тяхното осъществяване би обвързало теоретичните знания, озарени от зримата светлина на яркия художествен образ и открояващото се авторско присъствие с магията на творческия акт. Подобен възглед може да превърне опитите за естетическо усвояване на света в жива тъкан от личното битие на детето във възраст, когато нарастващият познавателен потенциал е все още в силна зависимост от богатството на сетивния опит и силната емоционална реактивност.

Подобна практическа алтернатива намира оправдание в прецизния анализ на познавателните феномени от висотата на съвременните достижения във възрастовата психология. Специално внимание заслужава нарастващият потенциал на паметта при децата в началната училищна възраст и промяната в съотношението между преднамерената и волевата памет. Представителите на т. нар. "информационен подход" - една от влиятелните съвременни школи, изследващи когнитивното развитие, поставят ударение върху все резултатните опити у децата в тази възрастова група да прилагат стратегии за запомняне.

Нека съсредоточим внимание върху нарастващата способност у децата да организират информацията около някакъв общ признак или логическа зависимост. Във връзка с този когнитивен феномен следва да открием възможността да се обвържат морфологическите принципи, чието усвояване е свързано с умението за абстрахиране, с конкретните предметни носители, които свеждат суровата теоретична материя в пространството на непосредствения сетивен опит. Така например знанията за видовото и жанровото богатство в изящните изкуства ще намерят логичното си зримо съответствие в определени произведения. Те от своя страна ще бъдат обединени с открояващото се представяне на своите автори. По този начин яркото олицетворяване на теоретичните знания ще обвърже познавателните импулси с непосредствения емоционален отклик, като впоследствие това органично единство трябва да породи и спонтанната творческа изява.

Обемната работа по навигацията в областта на класическите жанрове в изящните изкуства може да бъде оптимизирана чрез предлаганата стратегия, осъществима с прилагането на личните електронни устройства. Тя предвижда баланса на примерите от световното и национално художествено наследство. Включените емблематични примери в помагалата са крайно недостатъчни и поради това е необходимо

разширяване на обхвата от творби, творци и музеи. В някакъв смисъл приоритетно е ученикът да се докосне до шедьоврите, а не толкова прекият резултат от практическата дейност. На практика се доказва, че обвързването на визуалния материал от световните галерии гарантира в по-висока степен ефективността на предлагания метод. Неслучайно в световните музеи дигитализираните фондове са структурирани жанрово. Например, при изпълнението на живописен натюрморт можем да „заведем“ електронно учениците при шедьоврите на холандската школа от 17 в. Тук, към основното ядро, съхранявано в Рикс-музеум в Амстердам, би следвало да прибавим и примери от колекцията на Петербургския Ермитаж. Питер Клас, Вилем Калф, Вилем Клас Хеда са холандските автори, които обозначават върховете постижения през първото столетие след обособяването на жанра в началото на 17 в.

Акцентът върху качествените отлики, които биха изявиали образователни стратегии, открояващи контрастно творческата личност, може да детерминира индивидуалното създаване на своеобразен информационен филтър. В такъв случай субкултурните потоци, носещи персонифицирани послания, ще бъдат подложени на критично "прецеждане". Логиката повелително налага извода, че ценностни ориентации, предопределени от натрапчиво издигани "култови" образи, може да бъдат променени само чрез подобаващото открояване на ярко олицетворени естетически и нравствени стойности. Утвърждаването на съзидателното начало на върха на ценностната скала и неговото свързване с категоричния нравствен избор, който поставя личността в хармония със света е цел, която не може да бъде постигната без уникалния инструментариум на художественото възпитание. Без докосването до чистия извор на българската пластична култура е трудно осъществимо утвърждаването на ясни ценностни ориентири в социална действителност, съсредоточаваща върху детето сложни и противоречиви въздействия. Именно образователните стратегии, които превръщат в завладяващ пример делото на творци, удържали суровата проверка на

времето, могат да формират така необходимия надежден аксиологически коректив.

Fosion, A., Jivotat na formite, S., 1984

Литература

Klark, K., Tsivilizatsijata, S., 1978

Георги Костадинов Терзиев,
главен асистент, доктор
БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“
begart@abv.bg



ПОДОБРЯВАНЕ НА НЕПРАВИЛНОТО ПРЕЧУПВАНЕ НА ОБРАТНАТА ВРЪЗКА В ПРОЦЕСА НА КОМУНИКАЦИЯ ПРИ РЕАЛИЗИРАНЕТО НА ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС И КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ

Весела Божкова

FEEDBACK INTERRUPTION IN THE COMMUNICATION PROCESS IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND COGNITIVE DISMODERATED INTERCOMMUNICATION

Vesela Bozhkova

ABSTRACT: Communication plays a key strategic role in the educational process that builds the personality. Timely interactions in problematic situations are a key factor in ensuring the correct feedback loop and increase the motivation to learn in the educated. When working with children, it is important to convey educational tasks in an interesting way for the child and for him to create feedback filled with positive emotions. Children's concentration in the pedagogical process is difficult, since they are children of new technologies and very often do not find it meaningful to concentrate on a given task, they do not listen if they receive the transmission of their lessons in the didactic process in a way that is uninteresting to them.

Key words: education, communication, feedback in the process of interactions, preventive approaches for fruitful communication with students.

Увод

Изследването на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercourse) между децата в превантивен аспект в този смисъл е необходимо за тях учебната и възпитателната информацията да бъде предадена по разбираем начин в унисон с новата култура на учене. Това е важно за учениците, за да могат да развият увереност в себе си. Функции те на комуникативния процес, свързани с общуването, играят ключова роля за правилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация. В превантивен аспект за подобряване на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация е необходимо развитие на доверието в децата към учителите, родителите и съучениците им, това ще допринесе за факта, те да не губят адекватна ориентация за своето поведение и в ситуации на дразнителни, да се стопира процеса на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercommunication (intercourse)) между тях.

Материали и методи

Същност на обратната връзка и нейната роля във възпитателния процес. Обратната връзка и нейното правилно пречупване е двупосочен процес на обмен на информация между възпитателят и възпитаваният. Обмена на информационният поток се свързва с две основни функции на подкрепа и насърчаване на желаните поведения. Разбира се тези функции се съсредоточават върху два аспекта информационният, който се свързва с предоставяне на резултатите от извършените действия, също така коригиращият, обвързан с насочването на възпитавания към правилно поведение, посредством реализирането на правилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация. Мотивиращата насока за правилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация се нуждае от създаване на увереност и положителни усилия.

Когато обратната връзка е пречупена неправилно, тя може да бъде провокатор на емоционално напрежение, именно отрицателната обратна връзка се нуждае от навременни психологически превантивни мерки, необходимо е уважение към отсрещната страна, която има

комуникативни проблеми. Подчертава се увереност в способността на детето да се преодолее проблема, защото причини за неправилното пречупване на обратната връзка се свързва с липсата на некоректна или неправилно подбрана информация. Това, обикновено се случва, когато възпитателят не обръща внимание на емоционалното състояние на ученика. Не трябва да се допуска прекомерен фокус върху негативите, без подчертаване на позитивните аспекти на поведението на учениците.

За подобряването на обратната връзка е необходимо използване на конструктивен модел, като се започва с позитивен аспект на колективната информация и завършване с подкрепа и фокус върху поведението, а не върху личността. В превантивен аспект за подобряването на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация при реализирането на възпитателния процес е необходимо създаване на среда на доверие, чрез активно слушане и точност и яснота на конкретните послания от процеса на комуникация. Необходимо е редовна и навременна обратна връзка за изграждане на последователност в съобщенията, идващи от процеса на комуникация.

Резултати

При превантивната работата с деца родителите са подражателен модел за комуникиране на техните деца, те го възприемат и след това е необходимо, когато се възпитават да използват обратната връзка в процеса на комуникация, за да преодоляват недоразумения, при реализирането на възпитателния процес. Обратната връзка се реализира основно, чрез устна или писмена комуникативна дейност, също така тя може да бъде групова или индивидуална в аспекта на консултативна беседа. Реализирането на обратната връзка трябва да се реализира, посредством индивидуалното разбиране и това включва правилно зададени въпроси без сложни и двусмислени думи и фрази. Акцентира се върху езика на тялото, защото може да има неправилно разчитане на вербални сигнали и да има индивидуално изкривяване и пречупване на реалните изводи от ситуацията на общуване. Разговорите може да са свързани с критика или пък похвала, като похвалата и одобрението може да успеят да мотивират и подкрепят правилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация

във възпитателен аспект. Позитивната възпитателна комуникация носи удовлетвореност и увереност и тя трябва да се подкрепя, защото децата се чувстват специални и ценностно значими за себе си и за другите т.е. обществото, когато биват изслушвани и се възприемат техният проблем и преживявания спрямо темперамент и нагласи. Създава се доверие и това дава възможност за увереност и борба за по добра обратна връзка при когнитивно дисмодерационно поведение и поведение в което липсва адекватност на поведението.

Дискусии

Специалните функции базирани върху подобряването на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация, посредством процеса на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercommunication (intercourse)), биха могли да следват следната последователност информационно-комуникативна функция, тя се използва за интеракции, с помощта на различни начини за междуличностно общуване. Докато регулярно-комуникативна функция, показва общ стил на дейност, синхронност във възпитателния педагогически процес.

Във възпитателен аспект афективно-комуникативна функция в общуването се свързва с емоционална сфера на междуличностното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация. Обменят се емоции, които се обвързват с нашите личностни съпреживявания в аспекта на гняв и равнодушно отношение, относно комуникативния процес. Подобряване на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация при реализирането на възпитателния процес, посредством мотивационна функция се свързва с емоционални състояния, които са подтикващи при децата необходимите преживявания, за преодоляването на когнитивно дисмодерационното общуване при децата.

В превантивен план разгледаме ролята на учителите във възпитателния процес

Освен семейството училището също заема огромно значение в живота на едно дете, възпитанието и обучението са основни компоненти на педагогическия процес, но от основно значение за подобряване на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация при реализирането на

възпитателния процес е важно е да се формира мироглед, възгледи и убеждения за явленията и процесите в развитието на човека. Мирогледът може да бъде формиран от различните учебни дисциплини, комуникацията между учител-ученик и учител-родител е много важна, когато родителите могат да общуват с учителя на своето дете двете страни могат да работят заедно и така да разработят ефективен план за сътрудничество във възпитателния процес. Комуникация и обратна връзка в педагогическия процес, включва предаване на информация, идеи и емоции между възпитател и възпитаници, но и те са основно средство за регулиране на взаимоотношенията в зависимост от контекста, възрастта и личните нагласи на учениците.

В педагогическата практика, обратната връзка има две основни цели, именно обвързани с корекция на поведението, която служи за насока и корекция на поведението на учениците и мотивация и укрепване на връзката, при които се изграждат взаимоотношения на доверие между възпитател и възпитаник. Проблемите с неправилното пречупване на обратната връзка могат да имат последици за възпитателния процес, посредством реализирането на неясност на съобщението, реализиране на критика или наказания, емоционално пречупване, когато възпитателят не е внимателен в подбора на думите, които използва, това може да доведе до чувство на неразбиране или отхвърляне.

Липсата на съпричастност и емпатия, трябва да се преодолее за да има налична реализация на подобряването на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация при реализирането на възпитателния процес. Възпитателят трябва разбира емоционалното състояние на ученика, защото ако обратната връзка не отчита контекста, в който ученикът е поставен на лични или социални проблеми свързани с общуването, тя може да бъде възприета като несправедлива, ненавременна, некоректна и неадекватна на ответната реакция на детето в процеса му на интеракции с връстниците.

Заклучение

Подобряването на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация при реализирането на възпитателния процес е важно за добро възпитание и се свър-

зва с предоставянето на ефективна и съпричастна емпатийна връзка между личността и сблъсъкът с опонента, другият човек в общуването. В превантивен аспект е необходимо да се подчертае открит разговор и да се помогне на детето да отговори на въпросите поставени му от възпитателят с цел достигане на прозрение относно пропуските му в процеса на комуникация с другите. Това включва наблюдение и анализиране на нещата които са се случили, както и подобряване на комуникацията, чрез ефективната обратна връзка за успешна комуникация във възпитателния процес. Тя изисква конструктивност, емпатия и яснота за преодоляването на неправилното пречупване на обратната връзка, но и допринася за изграждането на увереност и самостоятелност у децата и младежите.

Препоръки

1. Провеждане на обучения, свързани с ефективна комуникация в педагогическия процес в училище за подобряването на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация
2. Използване на техники за активно слушане и емпатия в училище за подобряването на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация.
3. Създаване на пространство за обратна връзка т.е. превантивен диалог в дискомфортните ситуации в които децата ежедневно попадат за в училище за подобряването на неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация

Литература

- 1 Адлер, А. (2000). Възпитание на децата. Издателство: ИК „Здраве и щастие“, София.
- 2 .Божкова, Весела. (2023). Комуникацията при децата от начална училищна възраст като предпоставка за агресията и влиянието на когнитивно дисмодерационното общуване. В: Международна конференция the International Journal: „Invited Scientific Papers“. Institute of Knowledge Management, Vol. 56., No.2, pp.141-236, ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X.
3. Попов, А.(1995).Комплексно-интегративния подход във възпитанието. Издателство Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград.
- 4 .Виктория Христова. (2023). Стимулиране на нестандартността чрез екологичното

образование в начален етап. Stimulating non-standardization through environmental education at the primary stage. В: Международна конференция the International Journal: „Invited Scientific Papers”. Institute of Knowledge Management, Vol. 56., No.2, pp.141-236, ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X.

5 Попов,А., Попова,С.(2000).Теория на възпитанието. Издателство Университетско издателство „Неофит Рилски”, Благоевград

6 Албърт Бандура (2015). Теория на социалното учене-Бандура, А. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“,. ISBN 978-619-202-075 .

Весела Божкова
Югозападен университет "Неофит Рилски",
гр. Благоевград, Р. България.
e-mail: vesela_bojkova@abv.



ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРОГРАМИ В ОБЛАСТТА НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ

Тереза Стефанова

EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE FIELD

Tereza Stefanova

ABSTRACT: Artificial intelligence training is growing, and comparing AI education data across countries provides valuable information for education and labor market strategies and policies.

The article presents specialized AI education programs in European Union countries by content area. Data are presented on English-language AI courses in bachelor's, master's, and doctoral programs, as well as the change in the share of AI courses by academic discipline over the period 2017–2023. The share of PhD students specializing in AI in the United States and Canada and the main areas of employment of AI PhD students in North America by sector are identified.

Key words: artificial intelligence; AI educational programs; AI courses.

Въведение

Обучението в областта на изкуствения интелект и компютърните науки се разраства и сравняването на образователни данни за AI в различните държави предоставя ценна информация за стратегиите и политиките за образование и пазара на труда.

В статията са показани специализирани образователни програми за изкуствен интелект в държави-членки на Европейския съюз по област на съдържанието. Представени са данни за англоезични курсове за изкуствен интелект в бакалавърски, магистърски и докторски програми, както и промяната на броя и дела на курсовете по AI по академични дисциплини през периода 2017 – 2023 г. Установен е делът на докторантите специализиращи в областта на изкуствения интелект в САЩ и Канада и основните области на заетост на докторантите по AI в Северна Америка по сектори.

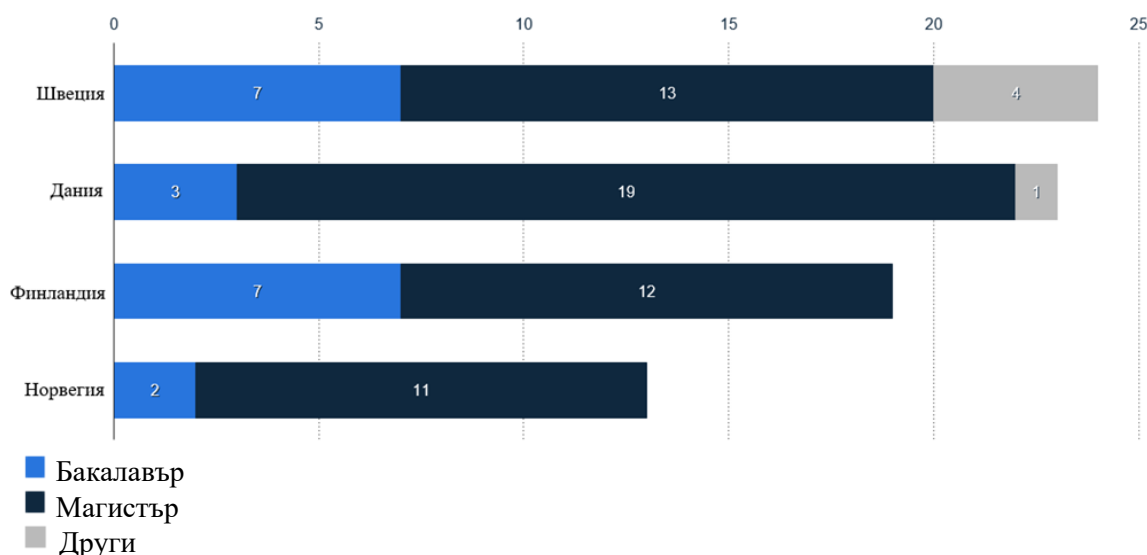
Данните от проучванията помагат да се идентифицират националните и международните тенденции в образованието за AI и да се оценят образователните ресурси и нужди спрямо националните цели.

Специализирани програми за изкуствен интелект в скандинавските страни

Водещите държави, които през последните

години предоставят добра работна среда за AI са Дания, Швеция и Финландия [8, с. 71]. Този факт не е случаен, защото северните страни от десетилетия са важен център за технологично образование и изследвания. За да отговорят на нарастващите изисквания за технически и AI ресурси, университетите разширяват своите предложения с нови атрактивни програми. Според Станфордския университет [4] преобладаващата тенденция в страните от ЕС27 е повечето от наличните програми за AI да са на магистърско ниво, което се отнася и за скандинавските държави. Най-много магистърски програми, специализирани в областта на изкуствения интелект през 2022 г. има в Дания. Най-голям общ брой програми (бакалавърски, магистърски и др.) в сферата на AI има в Швеция (фиг. 1).

В ЕС27 изкуственият интелект най-добре е представен в специализираните програми на магистърско ниво, докато в САЩ има програми за AI както за бакалавърски, така и за магистърски степени [4]. Фактът, че в университетите от ЕС27 се предлагат предимно магистърски програми за AI, може да се окаже предпоставка за трудности за някои студенти, желаещи да се обучават в избрана магистърска програма, но които нямат съответните бакалавърски познания в конкретната област.



Фиг. 1. Брой специализирани образователни програми за изкуствен интелект в скандинавските страни през 2022 г., по държави Източник: [3]

Специализирани програми за изкуствен интелект в държави-членки на Европейския съюз по област на съдържанието

Фигура 2 разкрива кои видове AI технологии са най-популярни сред предлаганите курсове в три нива на специализирани програми за AI в Европейския съюз.

Най-често срещаните специализирани програми за изкуствен интелект в ЕС27 през 2021 г. са следните [10]:

- Роботика и автоматизация
- Машинно обучение

- AI приложения
- AI етика
- Компютърно зрение
- Обработка на естествен език
- Свързани и автоматизирани превозни средства
 - Знание, представяне и разсъждение; Планиране; Проучване; Оптимизация
- Философия на AI
- Генеративен AI
- Аудио обработка.



Фиг. 2. Процент от общите специализирани програми за AI по област на съдържанието в ЕС27 Източник: [10]

Повечето от специализираните програми за AI са магистърски, голяма част са

бакалавърски, но не малка част се срещат и в краткосрочни курсове на обучение. Най-

разпространени са програмите за Роботика и автоматизация – предимно на бакалавърско и по-малко на магистърско ниво. Програмите за Машинно обучение се срещат предимно в краткосрочните курсове, отколкото в бакалавърските и магистърските. Тъй като кратките курсове са предназначени за работещи професионалисти, тенденцията показва, че машинното обучение се е превърнало в една от ключовите компетенции в професионалното развитие и прилагането на AI.

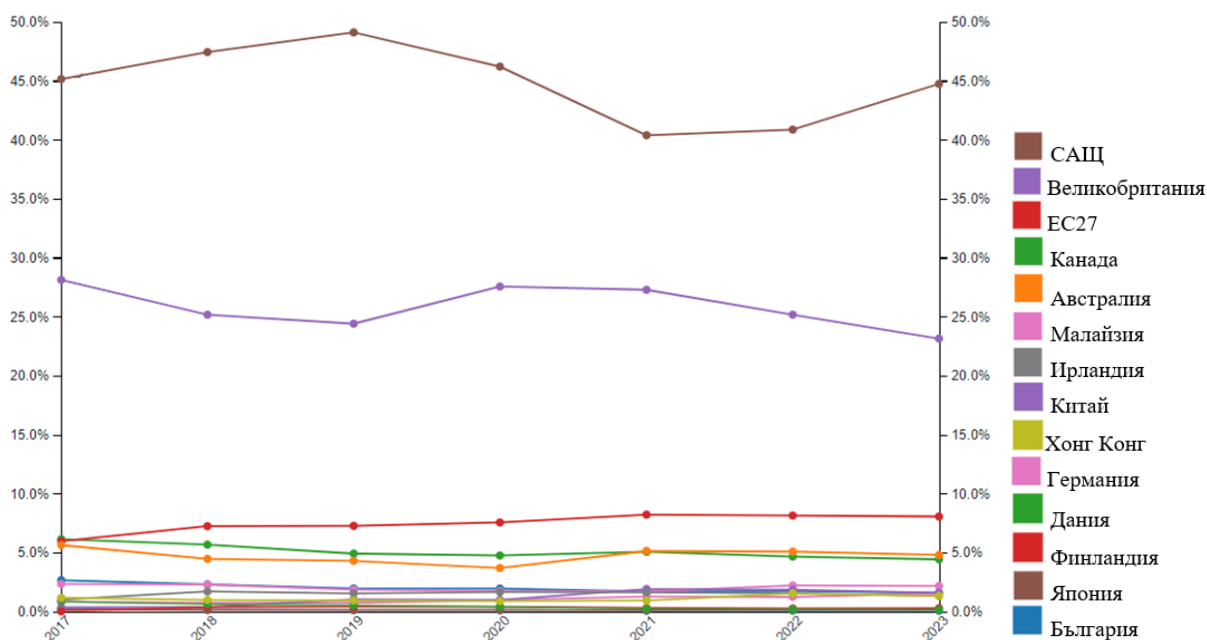
Вторите по популярност програми са за AI етика, които присъстват както в магистърските и бакалавърските, така и в краткосрочните курсове на обучение. Те включват курсове по сигурност, безопасност, отчетност и обяснимост. AI приложенията, които

включват курсове за големи данни, интернет на нещата и виртуална реалност е третият най-разпространен тип програма.

Англоезични курсове за изкуствен интелект в бакалавърски, магистърски и докторски програми

Представени са данни от Studyportals [2] за AI курсове предлагани в различни държави, за бакалавърски, магистърски и докторски програми. Взети са предвид само курсовете за AI, преподавани на английски език.

Курсове за изкуствен интелект за бакалавърски програми през 2017 – 2023 г.



Фиг. 3. Процент от общите курсове за изкуствен интелект на английски език за бакалаври, за 2017 – 2023 г.

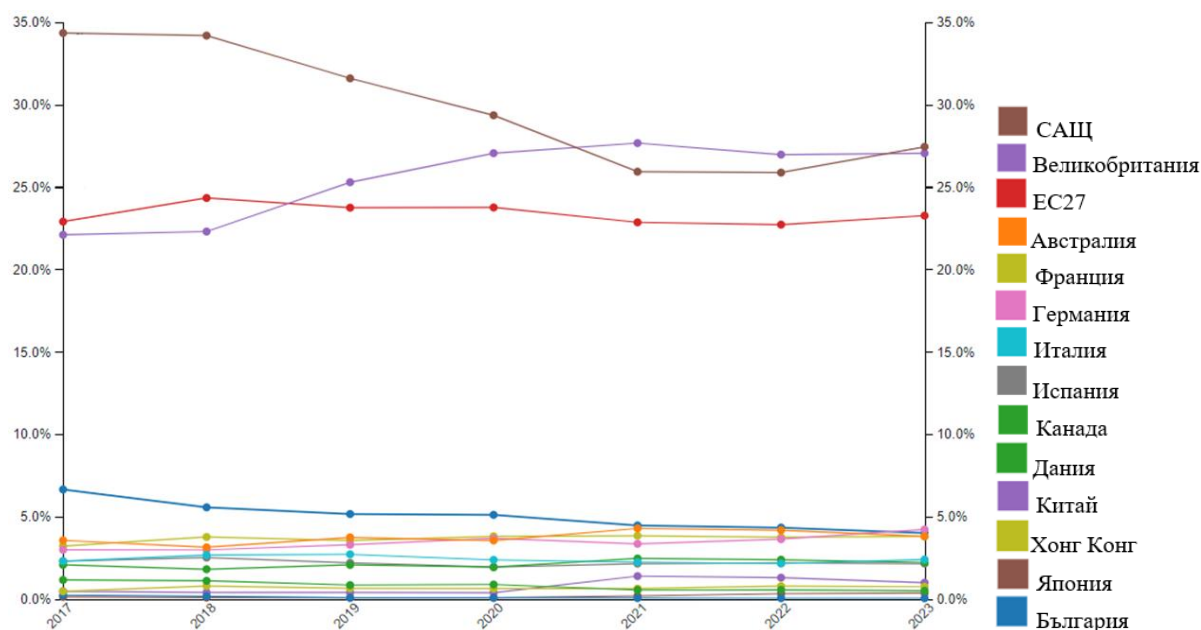
Източник: [2]

Диаграмите на фиг. 3 до 5 показват процента от общите курсове за изкуствен интелект на английски език по държава и образователно ниво през периода от 2017 г. – до 2023 г. Най-много AI курсове на англ. език имат САЩ и Великобритания, както и средно в страните от ЕС27.

През 2023 г. бакалавърските курсове за AI в САЩ са 45%, във Великобритания – 28%, в ЕС27 около 8%, а в Австралия и Канада – 5% (фиг. 3).

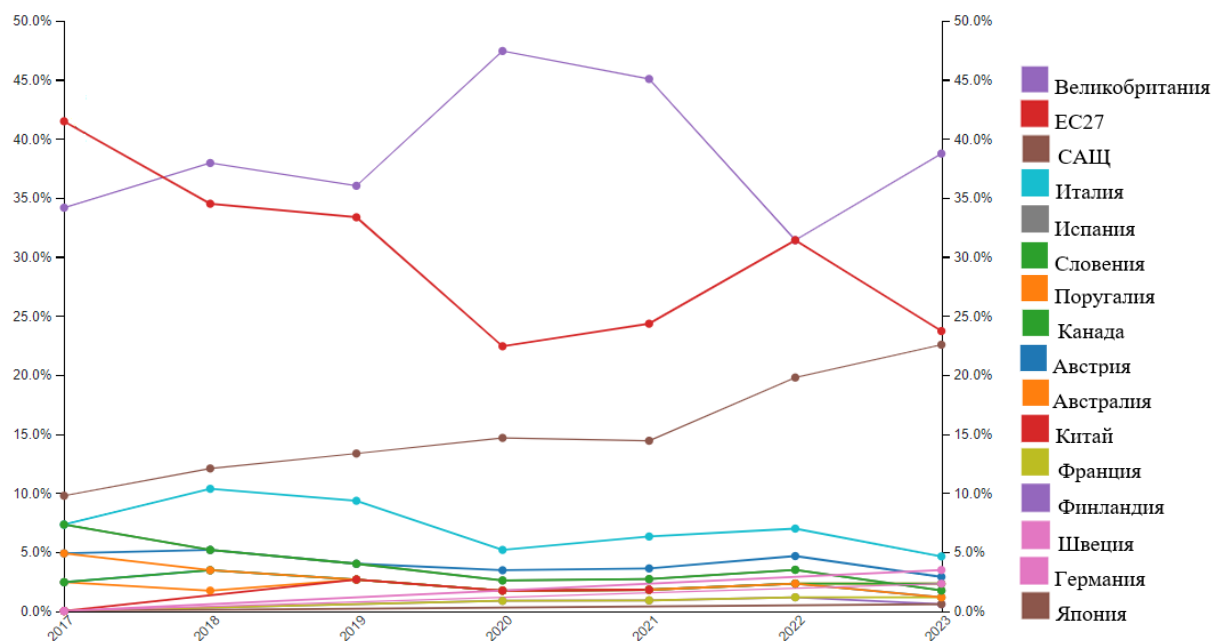
AI курсовете за магистри в САЩ спадат от около 35% през 2017 г. до 27% през 2023 г. (фиг. 4). Във Великобритания магистърските AI курсове също са около 27%, в ЕС27 – около 23-24%, в Германия, Австралия и Франция – около 4%, а в Канада и Испания – 2.5%.

Курсове за изкуствен интелект за магистърски програми през 2017 – 2023 г.



Фиг. 4. Процент от общите курсове за изкуствен на английски език интелект за магистри, за 2017 – 2023 г.
Източник: [2]

Курсове за изкуствен интелект за докторски програми през 2017 – 2023 г.



Фиг. 5. Процент от общите курсове за изкуствен интелект на английски език за докторанти, за 2017 – 2023 г. Източник: [2]

През 2023 г. най-много AI курсове за докторанти има във Великобритания - 39%, но през 2020 г. те са били 47-48% (фиг. 5). Докторските AI курсове в ЕС27 спадат от 42% през 2017 г. до 24% през 2023 г. В САЩ се

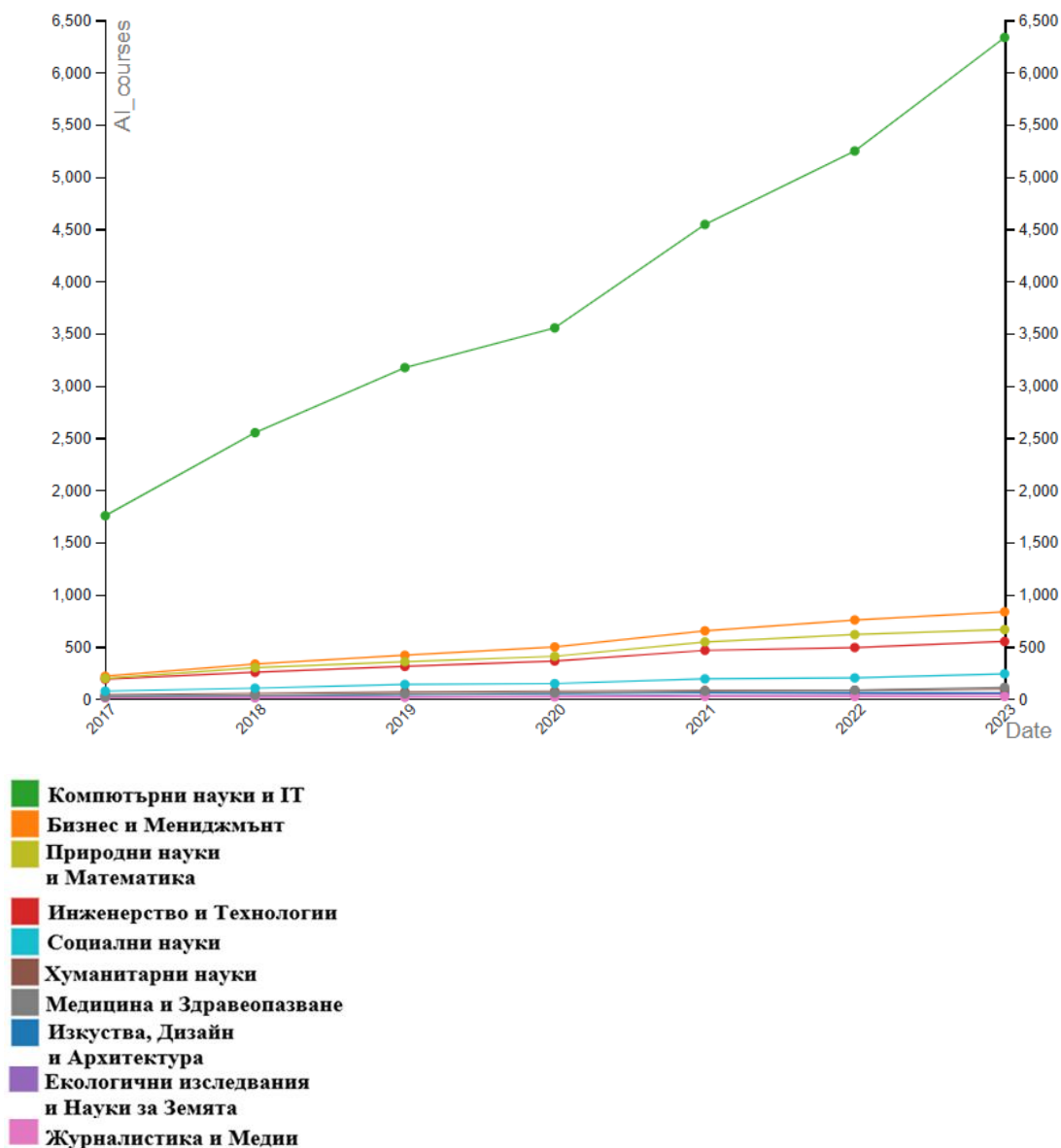
наблюдава увеличение на тези курсове - от 10% през 2017 г. до 23% през 2023 г. По-малък процент AI курсове през 2023 г. има в Италия (5%), в Германия и Швеция около 3-4%, въпреки че в началото на периода курсовете в

последните две държави са били много малко. В Китай AI курсовете за PhD са около 2%, но има такива само от 2017 г. до 2021 г.

В България също има курсове за изкуствен интелект на английски език, но само за бакалаври и магистри.

Англоезични курсове по изкуствен интелект по академични дисциплини

Фигура 6 показва промяната на броя и делът на курсовете по AI на английски език по академични дисциплини за периода от 2017 до 2023 г. [1].



Фиг. 6. Англоезични курсове по изкуствен интелект по академични дисциплини, за 2017 – 2023г., Източник: [1]

Най-голям брой курсове по изкуствен интелект има при академичните дисциплини свързани с „Компютърни науки и информационни технологии“, които за периода от 2017 до 2023 г. нарастват от 1754 до 6333, т.е. абсолютно увеличение от 4579 курса.

През разглеждания период AI курсовете в областта на „Бизнес и Мениджмънт“ са се

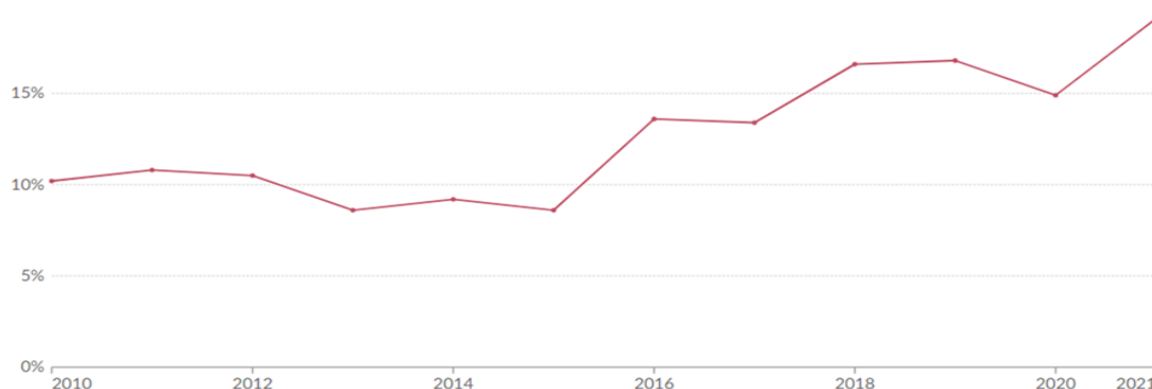
увеличили почти 4 пъти, при „Природни науки и Математика“ – над 3 пъти и в областта на „Инженерство и Технологии“ – почти три пъти.

Най-малко AI курсове има в областта на „Журналистика и Медии“ – едва 23 през 2023 г.

Докторанти по компютърни науки, специализиращи в областта на изкуствения интелект в САЩ и Канада

Проучване на асоциацията за компютърни изследвания Taulbee [6 и 9] установява дялът на докторантите специализиращи в областта на изкуствения интелект в САЩ и Канада. Представените данни на фиг. 7 са за нови AI

докторанти през периода от 2010 г. до 2021 г., които са завършили в областта на компютърните науки, компютърно инженерство и информатика. През 2010 г. само 10% от завършилите в посочените по-горе области са специализирали в сферата на AI, но 11 години по-късно техният дял става 19%, което в относителни стойности е значително нарастване с 87%.



Фиг. 7. Дял на докторантите по компютърни науки, специализиращи в областта на изкуствения интелект в САЩ и Канада

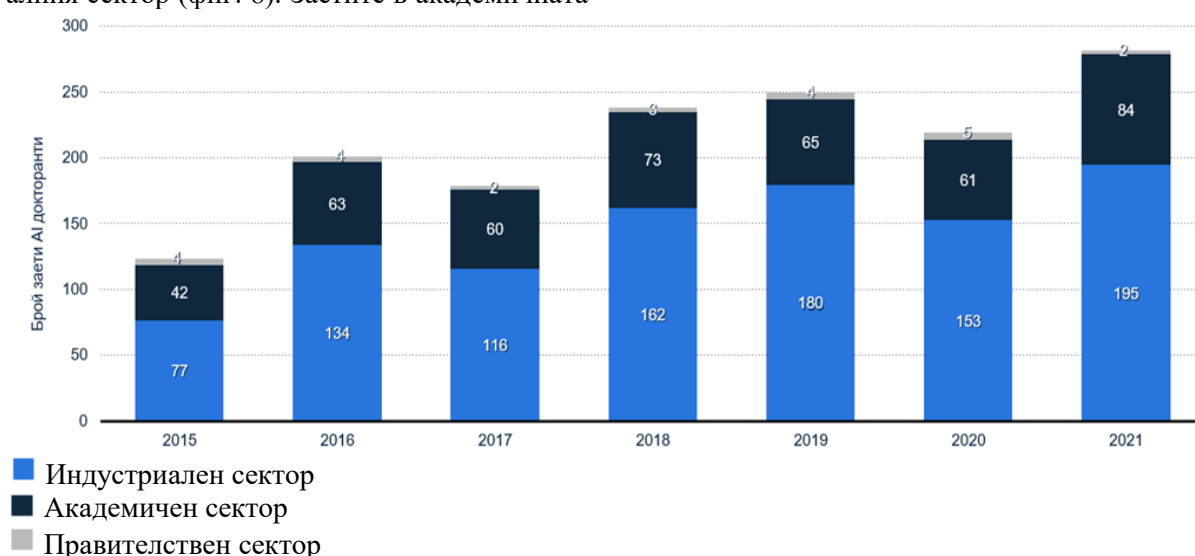
Източник: [5 и 6]

Основни области на заетост на докторантите по изкуствен интелект в Северна Америка от 2015 г. до 2021 г., по сектори

Според изследване на Станфордски университет [7] основните области на заетост на докторантите по изкуствен интелект в Северна Америка през периода от 2015 г. до 2021 г. са индустриалния, академичния и правителствения сектор. Повечето от завършилите AI докторанти са предпочели да работят в индустриалния сектор (фиг. 8). Заетите в академичната

сфера през тези години са от два до три пъти по-малко от тези в индустрията. Най-малък е броят на работещите в правителствения сектор.

Търсенето на експерти по изкуствен интелект е голямо поради бавния растеж на квалифицирани специалисти, а докторската степен по AI може да отвори различни възможности за кариера в академичните среди, индустрията и правенето на политики.



Фиг. 8. Основни области на заетост на докторантите по изкуствен интелект в Северна Америка от 2015 до 2021 г., по сектори Източник: [7]

Заклучение

С всеки изминал ден технологиите за изкуствен интелект правят крачки напред, а заедно с това, търсенето на AI умения се увеличава.

Академичните програми за обучение в областта на изкуствения интелект изграждат значима основа в теорията и приложението на AI. Те подготвят студентите да използват съвременни технологични инструменти, като се фокусират върху основните концепции и приложения на изкуствения интелект.

AI програмите ще формират комплекс от умения необходими за разработване, проектиране и оценка на интелигентни системи за широк спектър от цели.

Образованието в областта на изкуствения интелект означава, че ще бъдат подготвени не само инженери, но и предприемачи, дизайнери, инфлуенсъри, ръководители и иноватори, готови да внедрят изкуствения интелект във всеки сектор.

Литература

1. AI courses in English by discipline, visualization powered by JSI, using data from Studyportals, OECD, 2025. Available from: <https://oecd.ai/en/data?selectedArea=ai-education&selectedVisualization=ai-courses-by-discipline-in-time>
2. AI courses in English by educational level, visualization powered by JSI, using data from Studyportals, OECD, 2025. Available from: <https://oecd.ai/en/data?selectedArea=ai-education&selectedVisualization=ai-courses-by-educational-level>
3. Amount of specialist artificial intelligence (AI) programs in the Nordics in 2022, by country [Graph]. Statista, November 15, 2022. Available from: <https://www.statista.com/statistics/1373142/specialized-ai-programs-nordics/>
4. Artificial Intelligence Index Report 2022. Measuring trends in Artificial Intelligence. Stanford University, 2022, uploads/2022/03/2022-AI-Index-Report_Master.pdf. Available from: <https://aiindex.stanford.edu/ai-index-report-2022/>
5. Computing Research Association. New AI PhD students [dataset], Computing Research Association Taulbee Survey (2022) via AI Index (2023) [original data], In Our World in Data, 2023
6. Share of computer science PhDs specializing in artificial intelligence in the US and Canada. Computing Research Association via AI Index Report, In Our World in Data, June 14, 2023. Available from: <https://ourworldindata.org/grapher/number-new-cs-phds-us-by-specialty>
7. Stanford University. Main employment areas of new artificial intelligence (AI) PhD holders in North-America from 2015 to 2021, by sector, In Statista, April 2023. Available from: <https://www.statista.com/statistics/1381600/new-ai-phd-employment-north-america/>
8. Stefanova, T. 2024. *Novite tehnologii – prilozheniya, profesii, umeniya*. Sofiya, Izd. „Askoni-Izdat“
9. The CRA Taulbee Survey, Computing Research Association. Available from: <https://cra.org/resources/taulbee-survey/>
10. The Nordic State of AI. The 2022 Report, Silo AI, 2022, PDF. Available from: <https://www.silo.ai/ebooks-reports/nordic-state-of-ai-2022#get-report>

доц. д-р Тереза Стефанова

Нов български университет

Департамент „Телекомуникации“

гр. София, бул. „Монтевидео“ 21,
корпус 2, офис 609

e-mail: tstefanova@nbu.bg



ЛАПБУКЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО КОНСТРУИРАНЕ, ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

Гергана Аврамова-Тодорова

THE LAPBOOK IN DESIGN, TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Gergana Avramova-Todorova

ABSTRACT: *The application of modern educational technologies and innovative methods in the learning process is essential in achieving high-quality and motivating learning. Among the tools that are gaining popularity in the initial stage of education, the lapbook stands out - an interactive and visually organized folder in which educational information is presented through handmade elements such as mini-books, pockets, diagrams and other movable elements. The use of a lapbook in teaching Design, Technology and Entrepreneurship has its scientific support in several established pedagogical theories and conceptual models.*

Key words: lapbook, modern educational technologies, construction training, technology and entrepreneurship

Въведение

Методите на обучение по конструиране, технологии и предприемачество отразяват съвременната тенденция към интегриране на учебното съдържание и подход към практически ориентирано обучение, което да бъде преживяно от учениците, а не да ги подготвя за бъдещия живот (Dyui, 2006). Педагогическите усилия са насочени към обучение, което е пряко свързано с опита, интересите и живота на детето, и подпомагат непосредствено неговото академично и личностно развитие. Нагласата е към преподаване, свързано с решаване на реални житейски проблеми и задачи. Този процес, в който учениците се включват в дейности, като усвояват практически знания и умения, се определя като „учене чрез правене“ и има решаващо значение за ролята на обучението по технологии и предприемачество като фундаментална форма на социална дейност, чрез която учениците могат да се въвеждат в други предмети от учебната програма (Vitanov, 2022). В „ученето чрез правене“ учениците не само прилагат усвоени знания, но и учат активно, като една част от задачите, свързани с такъв вид дейности може да бъде изработване на дидактически материали.

Един вид такъв дидактически материал може да бъде лапбукът.

Лапбукът (или lapbook на английски) е интерактивна папка, в която учениците събират,

систематизират и представят информация по дадена тема чрез различни съгъваеми елементи, джобчета, мини-книжки, схеми и илюстрации. „Терминът „лапбук“ е въведен от Тами Дюби, домашно образователна майка, която решава да събере и залепи всички листчета, изкачащи книжки-акордеони, картинки, диаграми, джобчета и мини-книжки, които били пригответи с децата ѝ по дадена тема в една папка по красив и подреден начин“ (www.homeschoolingbg.com/index.php?id=433). Лапбукът обикновено е картон, сгънат във формата на папка, в която са залепени множество листчета хартия и други елементи. В тези сгъвки могат да бъдат включени различни материали – факти, диаграми, илюстрации и други елементи, свързани с изследваната тема. Лапбуките могат да се използват в учебния процес по всяко образователно направление и са подходящи за всяка възрастова група. Предполага се, че приложението им развива креативността и критическото мислене у децата, като едновременно с това позволява интегриране на различни учебни предмети – като наука, език, история, география и математика – според конкретната тема на лапбука (https://en.wikipedia.org/wiki/Lap_book).

Лапбукът е като интерактивна колекция от изпълнени учебни задачи, свързани с конкретна тема. Начинът, по който са организирани разделите в него улесняват намирането на конкретна информация в него. По този

начин децата по-лесно запомнят и преговарят нужната информация или обобщават наученото по дадена тема. Лапбукът може да се превърне и в спомен от реализиран проект, по който децата са работили, като след време могат да се върнат към него, допълвайки го, като надградят темата с нови знания, които са усвоили (www.twinkl.bg/teaching-wiki/lapbook).

Лапбукът може да съдържа многообразие от елементи, например: мини-книжки с интересни факти по темата; джобове с картончета – с информация, ключови думи, понятия или въпроси по темата; съгъваеми листи, които съдържат схеми или таблици със сравнения, диаграми, планове и други; картинки и диаграми, които визуално представят полезна информация по темата; чертежи и технически рисунки на проектирани от ученика изделия.

Учителят може да използва лапбук в педагогическия процес, като го интегрира под формата на проект по темата на изучавания урок. Да го включи в процеса на рефлексия под формата на самооценка и презентация на знания. Възможно е и да го приложи в ученически състезания или изложби – за представяне на идеи по нестандартен и креативен начин. Също толкова полезно би било използването на лапбука като междупредметна връзка – например, комбиниране с изобразително изкуство, математика и други образователни направления.

Лапбукът може да бъде полезен педагогически ресурс в обучителния процес. Нестандартната му форма провокира интереса на децата и ангажира вниманието им. Желанието им да изследват се стимулира от множеството интерактивни елементи, които съдържа. Използването на различни шаблони в лапбука го прави подходящ за деца с различни стилове на учене. Работата с лапбук стимулира креативността на децата и им дава възможност да изразят своята индивидуалност. При създаването на лапбук те сами решават как да подредят елементите, какви цветове да използват и какво съдържание да включат. Те могат да комбинират елементи от различни готови композиции или да измислят свои собствени.

Изработването на лапбук включва различни дейности, които подпомагат развитието на фината моторика при децата. Действия като рязане, съгъване и лепене на хартия и картон спомагат за укрепване на мускулатурата на ръцете. Освен това, работата по тема, която е интересна за детето, може да ангажира дори онези деца, които обикновено не проявяват интерес към подобен вид дейности. Създаването на лапбук учи децата как да обработват информация и да я представят по нов и структуриран начин. Така те тренират ценни организационни умения, като същевременно се запознават с концепциите за категоризиране и подреждане на данни, които са изключително полезни за тяхното развитие. Лапбукът е отличен инструмент за записване на усвоените знания.

В обучението по конструиране, технологии и предприемачество лапбукът може да бъде полезен инструмент, защото формира редица знания и умения, които са важни за целите на обучението.

Чрез изработването му в педагогическия процес за усвояване на технологични знания те развиват практически умения докато режат, лепят, оцветяват, конструират. Начинът на представяне и структуриране на информацията в него води до подобряване на организационните способности на учениците. Поради факта, че сами избират как да оформят и представят изработения от тях лапбук, който съдържа собствените им идеи, те развиват своята креативност, конструктивно-технологичното и предприемаческо мислене. При създаването на лапбука, учениците комбинират знания от различни области, като техника, екология, икономика и др. В процеса на изработка на лапбука може да включи проектна дейност – учениците могат да работят самостоятелно или в екип по дадена тема.



Фиг. 1. Снимка на лапбук, изработен от студенти ПНУП, 2 курс, задочно обучение, 2025



Фиг. 2. Снимка на лапбук, изработен от студенти ПНУП, 2 курс, задочно обучение, 2025



Фиг. 3. Снимка на лапбук, изработен от студенти ПНУП, 2 курс, задочно обучение, 2025



Фиг. 4. Снимка на лапбук, изработен от студенти ПНУП, 2 курс, задочно обучение, 2025

Заклучение

Теоретичната обосновка на приложението на лапбука в педагогическия процес се основава на доказани концепции в съвременната педагогика, които подчертават ролята на активното, практическо, индивидуализирано и креативно учене. В контекста на обучението по конструиране, технологии и предприемачество, лапбукът може да се използва като ефективен дидактически инструмент, който обединява знания, умения и личностно развитие в едно цялостно образователно преживяване.

Литература

1. Dyui, Dzh. 2006. Moeto pedagogicheskoto kre-do. Kultura, br. 31/2690

2. Vitanov, L. 2022. Obuchenieto po tehnologii i predpriemachestvo, str.181

3. www.homeschoolingbg.com/index.php?id=433

4. https://en.wikipedia.org/wiki/Lap_book

5. www.twinkl.bg/teaching-wiki/lapbook

Гергана Аврамова-Тодорова
Бургаски държавен университет „Проф. д-р
Асен Златаров“

e-mail: g.avramova@abv.bg



ОБРАЗОВАНИЕТО В ЕРАТА НА AI: ПОДГОТОВКА НА ОТГОВОРНИ И КРЕАТИВНИ ГРАЖДАНИ

Деница Димитрова

EDUCATION IN THE AGE OF AI: PREPARING RESPONSIBLE AND CREATIVE CITIZENS

Denitsa Dimitrova

ABSTRACT: Artificial intelligence is transforming all aspects of modern life, including education. This report presents an analysis of UNESCO's AI Competency Framework for Learners, the first international document that aims to support education systems in preparing young people for the AI era. The report addresses the core knowledge, skills and values defined in the framework that learners need to become not only users but also active creators of the technologies of the future. The competency framework is built on four key aspects: human-centered thinking, AI ethics, AI techniques and applications, and AI system design. Through this framework, UNESCO provides governments, schools and education professionals with a global tool for building learning environments that not only adapt learners to the rapidly changing world of AI, but also prepare them to lead its future development in a responsible and sustainable way.

Key words: education, artificial intelligence, competency framework, ethics, UNESCO

Въведение

Днес училищата, университетите и другите организации в сферата на образованието не просто предават знания, а изграждат умения за критично мислене, креативност и етика, необходими за отговорно използване на технологиите. Въпросът вече не е дали AI ще бъде част от живота на бъдещите поколения, а как ще ги подготвим да живеят и работят с него. В настоящия доклад ще се разгледа компетентностна рамка за изкуствен интелект за ученици/обучаеми, предложена от UNESCO, която включва 12 компетентностни блока, обхващащи критично мислене, социална отговорност, етични стандарти, технически умения и творчески способности.

Рамката поставя фокус върху развитието на критичен подход към AI, насърчаване на етични и устойчиви практики, както и прилагането на принципите на приобщаване и равнопоставеност.

Цели и предназначение на компетентностната рамка

Цели:

- Подготовка на обучаемите за критично мислене и етично използване на технологии, базирани на изкуствен интелект;
- Развитие на ценности, знания и умения за ефективно използване и създаване на AI.
- Изграждане на отговорни и креативни граждани, способни да оформят желаното бъдеще в ерата на изкуствения интелект (ИИ).
- Създаване на международна референтна рамка, която да подпомогне разработването на национални или местни компетентностни рамки за ИИ.
- Подкрепа на образователните системи да интегрират съдържание, свързано с ИИ, в учебните програми по хармонизиран и систематичен начин.

Компетентностната рамка е насочена към:

- Ръководители на образователни институции, преподаватели и експерти в сферата на образованието и квалификацията.
- Доставчици на образователни програми по изкуствен интелект.

Основни предназначения:

- Да предостави **глобална референтна рамка** за основните ИИ компетентности за обучаемите.
- Да дефинира **типично поведенческо представяне** на ключовите аспекти на компетентностите по ИИ на различни нива на владение.
- Да предложи отворена **пътна карта** за структуриране на обучението по ИИ през различни етапи на образованието

Основни принципи на рамката

Насърчаване на критичен подход към ИИ

- Обучаемите трябва да развият умения за критично мислене относно изкуствения интелект - какви проблеми решава и какви предизвикателства създава, както и какви са социалните, икономическите и екологичните последици от употребата му?
- Насърчаване на способността обучаемите да вземат обосновани решения кога и как трябва да се използва изкуствения интелект.

Приоритизиране на човешкото взаимодействие с ИИ

- ИИ трябва да подпомага развитието на човешките способности и да защитава достойнството на човека.
- Изисква се прозрачност, обяснимост и човешки контрол върху ИИ системите.
- Подчертава се важноста на защитата на личните данни и автономията на обучаемите

Насърчаване на екологично устойчив ИИ

- Обучаемите трябва да разберат въздействието на ИИ върху околната среда.
- Обучението трябва да ги подготви да търсят климатично щадящи подходи при проектирането и използването на ИИ.

Популяризиране на приобщаването при развитие на компетентности по ИИ

- Всички обучаеми, включително тези с увреждания или от малцинствени групи, трябва да имат достъп до обучение по ИИ.
- Обучаемите трябва да се учат да проектират ИИ решения, които са справедливи, достъпни и не дискриминират по никакъв начин.

Изграждане на основни ИИ компетентности за УЦЖ

Компетентностите, които обучаемите трябва да развият, базирайки се на предложената от UNESCO компетентностна рамка трябва да са:

- **Етични.** Обучаемите трябва да проявят разбиране и да прилагат принципи като неприкосновеност на личния живот, недискриминация и прозрачност.
- **Гъвкави.** Компетентности, позволяващи адаптиране към нови технологии и предизвикателства, пред които ни изправя динамичното развитие на ИКТ.
- **Свързани с реални проблеми.** Обучаемите се очаква да развият умения за прилагане на ИИ в реални сценарии.

Структура на компетентностната рамка

AI - компетентностната рамка за обучаеми се състои от общо 12 блока.

Рамката е структурирана в четири аспекта на компетентностите:

- Мислене с фокус върху човека
- Етика на AI
- Техники и приложения на AI
- Дизайн на AI системи

Също така са дефинирани три нива на напредък:

- Разбиране (Understand)
- Приложение (Apply)
- Създаване (Create)

Приложение на рамката в образованието

• **Връзка с национални AI стратегии.** Компетентностите по ИИ могат да се използват като основа за национални стратегии в сферата образованието и професионалната квалификация. В страните със съществуващи стратегии, рамката подпомага развитието на мислене с фокус към човека, етика и насърчава местни общности от сътрудничество в създаването на ИИ;

• **Създаване на интердисциплинарни учебни програми.** Основни и клъстерни учебни програми по ИИ, обединяващи предмети като математика, наука, инженерство, езици, обществени науки, изкуства и гражданско образование. Програмите могат да развиват не само технически умения, но и социални и емоционални компетентности

- **Осигуряване на подходяща учебна среда** (Основни условия: обучение на учители, ресурси за преподаване, подходяща инфраструктура, включително хардуер, софтуер и достъп до AI инструменти. Като се предвижда използване на безплатни програми като Scratch, Python, MachineLearning ForKids и др.

- **Възрастово съобразени учебни последователности.** Рамката не фиксира конкретни учебни съдържания за определени класове. Вместо това предлага **изходно ниво на компетентности**, към което всички обучаемите да се стремят.

- **Спиралният учебен модел** включва повторно и постепенно надграждане на знания и умения: Обучаемите започват с подходящо за тях ниво и сложност на темите. С времето се добавят нови концепции и практически умения. Поощрява се пренасянето на знания от кратковременната в дълготрайната памет чрез повторение и свързване с реални проблеми.

- **Подготовка на учители и оценяване на компетенциите.** Очакват се реформи на програмите за подготовка на преподавателите: Необходимо е включване на AI в обучението на бъдещи преподаватели. *Компетентностно-базирано обучение* за действащи преподаватели по ИКТ/AI, както и за преподаватели от други дисциплини за интер-дисциплинарен подход.

Квалификация на преподавателите се очаква да включва признаване на AI като основен предмет. UNESCO предлага преподавателите по AI да имат равен статус с учителите по други основни предмети. В някои страни (пример: Китай) вече се разработват компетентностни рамки за учители по AI, обхващащи

знания, умения, етика и преподавателски практики.

Заклучение

Рамката, предложена от UNESCO не просто насърчава обучение по технологии, а изгражда цялостен подход към развиване на знания, умения и ценности, които ще подготвят обучаемите да бъдат отговорни потребители и създатели на AI решения.

В ерата на AI образованието не е просто свързано с придобиване на технически умения, а по-скоро е мисия за изграждане на едни отговорни, етични и креативни граждани, които не само разбират технологиите, но и участват в тяхното хуманно и устойчиво развитие. Не можем да избегнем от навлизането на изкуствения интелект в нашия живот, но може да направим така, че да бъде използван разумно, без да се злоупотребява. Чрез интеграцията на AI компетенции в образованието подготвяме младите хора да бъдат лидери и сътворци на бъдеще, в което технологиите служат на човечеството.

Литература

1. UNESCO. 2024 *AI competency framework for students*, UNESCO, France

Гл. ас. д-р Деница Крумова Димитрова
Университет по библиотекознание и информационни технологии

e-mail: d.dimitrova@unibit.bg



ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В ОБУЧЕНИЕТО: ЕТИЧНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И БЪДЕЩИ ВЪЗМОЖНОСТИ

Деница Димитрова

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: ETHICAL CHALLENGES AND FUTURE OPPORTUNITIES

Denitsa Dimitrova

ABSTRACT: This report examines the key role of artificial intelligence in the educational environment, exploring its enormous potential and the ethical challenges that arise before its use. As AI technologies are increasingly integrated into the educational process, they offer various opportunities for personalization, accessibility, and innovation in teaching and learning practices. The use of these technologies raises a number of questions about privacy, algorithmic bias, human autonomy, transparency, and social equity. The study presents the current state of the application of artificial intelligence in education. The report outlines a framework for the responsible use of artificial intelligence, emphasizing ethical governance, robust privacy protection, and equitable access. Finally, potential opportunities are considered, such as the perspective of emerging technologies, potential institutional transformations, challenges to integration, and the importance of multi-stakeholder collaboration. By striking a balance in response to the use of technological innovation alongside human values, artificial intelligence can serve as a powerful educational tool to expand human potential, rather than limit it.

Key words: artificial intelligence, education, ethical challenges, digital era

Въведение

В ерата на дигиталните технологии и все по-честата употреба на изкуствен интелект в нашето ежедневие няма как да не се обърне внимание на приложението му в образованието – как трансформира начина на преподаване и учене. С динамичното развитие на AI технологиите се откриват изключителни възможности за обогатяване на образователния процес и повишаване на резултатите на обучаемите. Наред с тези предимства обаче възникват и редица въпроси, засягащи етичните предизвикателства, които изискват внимателен подход от страна на преподаватели, обучаеми и обществото като цяло.

Изкуственият интелект (artificial intelligence, AI) е термин, който е въведен от Джон Маккарти (професор по компютърни науки в Станфордския университет). Съгласно дефиницията дадена от проф. Маккарти – Изкуствен интелект е наука и инженерство за създаване на интелигентни машини¹. Има редица други дефиниции, които се дават през годините, но най-общо казано изкуствения интелект е област от компютърните науки, която се

занимава със създаването на системи и програми, способни да изпълняват задачи, които изискват човешки интелект.

Днес, обществеността асоциира най-често изкуствения интелект с нашумелия ChatGPT, но днес, благодарение на инструменти, базирани на AI може да бъде генерирано различно съдържание, което да направи образователния процес по – интересен и интерактивен.

Освен това, за да се използва напълно потенциалът на изкуствения интелект (ИИ) в подкрепа на образованието и особено в подкрепа на устойчивото развитие, трябва не само да се открият и използват всички ползи от тези технологии, но и да се признаят и намалят рисковете. Затова начинът, по който се прилагат този тип технологии в образователния процес, трябва редовно да се преразглеждат и технологиите, базирани на AI да се включват отговорно във всички образователни степени.

AI – базирани инструменти

С развитието на технологиите и в частност AI има приложения за следните типове съдържание:

- Прочуване на информация;

- Анализ на данни;
- Създаване на презентации;
- Генериране на изображения;
- Създаване на видео материали;
- Създаване на видео аватари;
- Генериране на музикални проекти;
- Клонирание и редакция на глас;
- Създаване на мисловни карти;
- Генериране на онлайн тестове;
- Създаване на флашкарти;

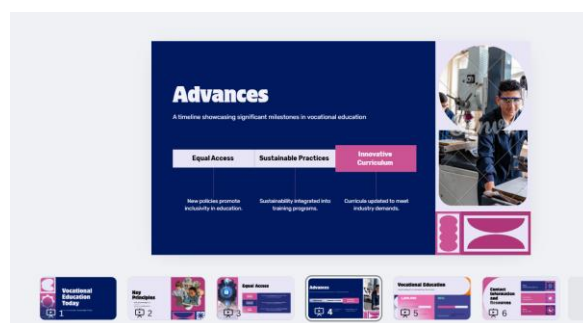
Когато говорим за инструменти за **търсене и анализ на информация** тук в нашето ползване попадат – ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Notebook LM, Claude и не на последно място създадения от INSAIT (Институт за компютърни науки, изкуствен интелект и технологии) – BgGPT. Тези инструменти могат да намерят приложение в образователния процес като се използват за съставяне на примерна структура на урок или презентация или в случаите в които се налага търсене на образователни ресурси по темата.

Презентациите са един прекрасен инструмент, който ни помага да направим учебния процес по-интересен и ангажиращ. Към този момент лидер сред инструментите за създаване на презентации е GAMMA APP. С помощта на изкуствен интелект, този инструмент дава възможност да се създаде презентация по три начина – 1) единствено по задаване на тема; 2) посредством поставяне на текст или 3) чрез качване на файл, от който да се извлече информацията. След, което се избира шаблон и се генерира презентация, съдържаща изображения, диаграми и др. визуални материали по темата която е зададена от потребителя. Безплатната версия генерира до 10 слайда и позволява да се експортира в PowerPoint файл, но на слайдовете има значка, показваща, че съдържанието е създадено с помощта на Gamma. Този инструмент предлага многоезична функционалност. В случай, че документа който е качен е на английски език, потребителя може да избере презентацията да бъде създадена на български език.

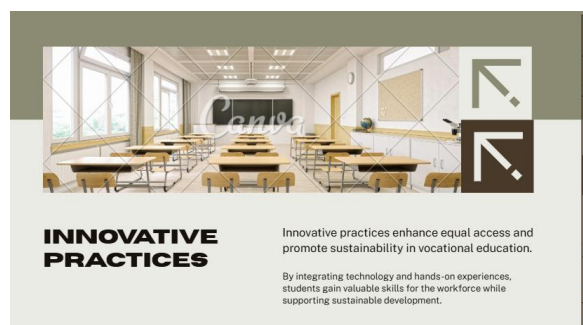


Фиг. 1. Слайд от презентация, създадена с GAMMA APP

Друг инструмент, който благодарение на изкуствен интелект може да помогне за създаването на презентации е ChatGPT, благодарение на интеграцията на CANVA, но към момента не се справя много успешно. Инструментът предлага 2 варианта, но те включват изображения, които са с воден знак и е необходимо да бъдат премахнати за да бъде изтеглена презентацията или да се премине към платената версия на този продукт.



Фиг. 2. Вариант 1 на презентация, създадена с ChatGPT и CANVA



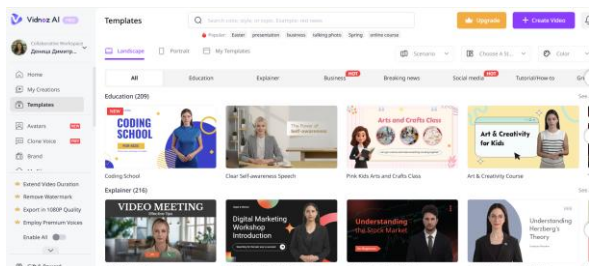
Фиг. 2. Вариант 2 на презентация, създадена с ChatGPT и CANVA

Често при създаването на обучителни материали се налага да използването на **изображения**, но благодарение на изкуствения интелект вече има създадени инструменти в тази насока - Ideogram AI, Leonardo AI, Get Img, Bing Create, Stable Diffusion, Decohere AI. Плате-

ната версия на ChatGPT също предлага генериране на изображения. В случай, че се наложи редактиране на избрани изображения, може са достъпни следните инструменти, базирани на изкуствен интелект - Pic Enhancer, Pixverse AI, Adobe Remove Background, Pixelcut.

За създаване и редакция на **видео файлове** и добавяне на субтитри с изкуствен интелект са достъпни следните инструменти: Kapwing, Veed IO, Opus Pro Captions, Submagic, Jupitrr, RunwayML, Nailuo, InVideo и Hotshot. Друга програма, която може да се използва в образователния процес е VideoGen, позволяваща да се създаде видео по определен сценарий.

Благодарение на AI днес е възможно да се създават **аватари**. Пример за инструмент в тази област е HEYGEN, Synthesia, PicLumen, VIDNOZ и др. Този тип инструменти са изключително удобни в случаите в които е необходимо използването на видео формат в обучението, но лекторът не желае да застане пред камерата. Вариантите са два – да избере „двойник“ от библиотеката или да запише кратко видео, на базата на което с изкуствен интелект – ще се използва неговата визия и глас, но реално обучителят само ще подаде текст (сценарий), който да се изпълни от AI аватарът.



Фиг. 4. Създаване на двойник с VIDNOZ

Освен създаване на текстово и визуално съдържание (изображения и видео), с помощта на AI може да се **генериране на музикални проекти**, както и да се **клонира и редактира** нечий глас.

- генериране на музика от текст - Suno AI, Udio;
- генериране, клониране и редакция на глас – ElevenLabs, Play HT, AI Voice Generator;
- подобряване качеството на звука - Adobe Enhance;
- разделяне на вокала от инструментала - Vocal Remover.

SmartTest е един от инструментите, които позволяват генерирането на онлайн тестове.

Инструментът позволява да бъде качена определена тема и генерира аудио съдържание на английски език, което може да подпомогне на процеса „слушане с разбиране“.

ClassBuddy – позволява създаване на различни тестове, създаване на различни игри или използване на предварително създадени такива.

Magic School - образователен инструмент, който използва изкуствен интелект, за да помага на учители, ученици и администратори в образователния процес. Най-общо казано, той е платформа, която интегрира AI (основно модели като ChatGPT), за да автоматизира, улеснява и подобрява различни задачи в училищната среда. Платформата подпомага генериране на учебни материали (създаване на тестове, контролни, работни листове, въпроси за дискусия и др.).

Kahoot! - онлайн платформа за създаване и провеждане на интерактивни тестове и игри в реално време. Учители или ученици създават "kahoot-и" – викторини с въпроси и няколко възможни отговора. Позволява игра в реално време – участниците влизат чрез смартфон, таблет или компютър с код за достъп и отговарят на въпросите.

Създаване на мисловни карти

MindMeister - Безплатен план с ограничен брой карти; Лесен за използване, с възможност за сътрудничество в реално време.

Coggle - Има безплатна версия с неограничени публични mind maps. Много интуитивен интерфейс и възможност за добавяне на изображения и връзки.

GitMind - Безплатен за основни функции. Поддържа различни шаблони, лесно споделяне и експорт в PDF/PNG.

MindMup - позволява създаване на mind maps директно в браузъра. Безплатно за малки карти и възможност за интеграция с Google Drive.

Canva. Макар че е основно за дизайн, има много добри шаблони за mind maps. Безплатна версия с голям набор от елементи и възможност за сътрудничество.

Lucidchart (ограничен безплатен план). Подходящ за по-структурирани mind maps и диаграми. Възможност за работа в екип.

Miro. Отличен за съвместна работа и визуално мислене. Безплатен план с 3 активни табла.

Какви са ползите от използването на AI в образователния процес?

- *Персонализиране на обучението.* Платформи като DreamBox Learning позволяват анализиране възможностите на всеки обучаем, на базата на това задачите се адаптират спрямо потребностите на всеки обучаем.

- *Оптимизиране на оценяването и обратна връзка.* Тази възможност за автоматизиране на оценяването ще облекчи преподавателите и ще им спести време, а обучаемите от друга страна ще получат по-скоро обратна връзка за изпълненото задание.

- *Подобряване на езиковите умения.* Чрез инструменти като Duolingo, Promova, Elsa и др. обучаемите могат да се възползват от възможността за персонализирани езикови упражнения, които са адаптирани спрямо техния напредък.

- *Улесняване на административните задачи* – е възможност за преподавателите, които да управляват по-ефективно своите административни задачи. Пример за това в системата Knewton Alta, предлагаща анализ на учебни данни, подпомагаща учителите да планират своите уроци като разпределят ресурсите си по-ефективно.

- *Подкрепа на обучаемите със специални потребности* – може да подпомогне обучаемите както чрез създаването на индивидуални учебни планове, така и посредством разнообразни интерактивни инструменти, които да направят образователния процес по-ангажиращ и лесно разбираем.

Ключови етични проблеми, свързани с изкуствения интелект в образованието

Поверителност и сигурност на данните

Един от ключовите идентифицирани проблеми при употребата на изкуствен интелект е именно събирането и анализът на данни за обучаемите, което повдига значителни опасения относно поверителността. Системи с изкуствен интелект, използвани в помощ на образователния процес събират огромни количества лични данни, включително академични постижения, поведенчески модели и дори емоционални състояния. Образователните институции са изправени пред предизвикателства, свързани със сигурното съхранение на чувствителни данни и защитата им от злоупотреба с тяхната употреба от трети страни.

Пристрастия и справедливост

Системите, базирани на изкуствен интелект могат да засилят съществуващите предразсъдъци в образователните системи. Моделите с изкуствен интелект, обучени върху исторически образователни данни, могат да наследят и възпроизвеждат обществени предразсъдъци, свързани с раса, пол, социално-икономически статус или увреждане. Алгоритмичното вземане на решения може да изглежда обективно, но всъщност да засилва дискриминационни модели. Системите за оценяване от своя страна могат да поставят в неравностойно положение обучаемите, които не се вписват в „стандартните“ модели на обучение, разпознати от алгоритъма. Системите за препоръки могат да насочват обучаемите от определен произход към по-малко предизвикателни или престижни образователни пътеки. Не на последно място разликите в достъпа до технологии могат допълнително да поставят в неравностойно положение вече маргинализираните общности.

Автономия и човешка дейност

Тъй като AI участва във все повече образователни функции, възникват въпроси относно запазването на човешката автономност. Тук седи въпросът дали прекомерното разчитане на препоръките на ИИ може да намали развитието на уменията за самостоятелно вземане на решения у обучаемите. Друг ключов момент е AI системите могат ли да ограничат креативността?

Отношения между учители и обучаеми, осъществени посредством технологиите ще намалят ли човешката връзка?

Прозрачност и обяснимост

Много образователни системи предизвикват опасения относно прозрачността. Участниците в образователния процес често не могат да разберат как AI системите достигат до своите заключения или препоръки. Тази непрозрачност затруднява идентифицирането и справянето с грешки или пристрастия при вземането на решения с изкуствен интелект. Тук е ключовият момент, че липсата на прозрачност може да подкопае доверието в образователните технологии. Не на последно място използването на сложни AI системи могат да бъдат неразбираеми дори за институциите, които ги внедряват.

Икономически и социални последици

Интегрирането на изкуствения интелект в образователния процес повдига по-широки обществени въпроси сред, които са:

- изостряне на съществуващите образователни неравенства, ако достъпът се определя от икономическите ресурси;
- необходимост от нови, различни умения;
- промяна в начина, по който се оценява и използва информацията от страна на обучаемите;

Перспективи

Потенциалът пред развиващите се технологии може допълнително да трансформира изкуствения интелект в образованието от гледна точка на следните аспекти:

- Мултимодален изкуствен интелект, който може да обработва и генерира текст, изображения, аудио и видео едновременно
- Системи за разпознаване на емоции, които реагират на ангажираността на обучаемите и емоционалните им състояния
- Усъвършенствана виртуална реалност, създаваща напълно завладяващи образователни среди.

Примери от употребата на AI в световен план:

Пример 1: Фалшиво съдържание.

В интернет пространството напоследък се наблюдават т.нар. DeepFake видеа с известни личности, което е пример, че може да се използва за злоупотреба.

Пример 2: Виртуален асистент

Професори от Техническия университет в Джорджия създават виртуален асистент, който да отговаря на запитванията на студентите, дори и да ги оценява. За да се реализира това начинание се използва платформата на IBM – Watson.

Пример 3: Чатбот

Университетът Стафордшир създава чатбот, който да е достъпен онлайн 24/7 и да отговаря на често задаваните въпроси на студентите.

Пример 4:

Университети в САЩ са заловили студенти да използват ChatGPT за писане на задания. В няколко университета, включително сред които и *University of California*, преподаватели съобщават за случаи, където студентски есета са били почти изцяло генерирани с помощта на ChatGPT. В някои случаи

студентите дори не са редактирали текста, което е улеснило разпознаването на съдържание, генерирано с изкуствен интелект.

Пример 5:

Тестове с AI-подпомогнато преписване

В някои университети в Китай има случаи студенти да използват специални слушалки, свързани с AI асистенти, за да получават отговори в реално време по време на изпити. След разследване тези студенти са били изключени.

Пример 6: Arizona State University (ASU)

През 2024 г. ASU подписа партньорство с OpenAI, за да интегрира ChatGPT Enterprise в образователния процес. Приложения: Студентите използват ChatGPT за подпомагане при писане, генериране на идеи и анализ на данни. Преподавателите създават AI-поддържани учебни материали и виртуални асистенти. Резултат: Повишено ангажиране на студентите и подобряване на уменията за критично мислене.

Пример 7: Технически университет в Мюнхен (TUM)

Казус: създадени са AI лаборатории и курсове като част от учебните планове. **Приложение:** Предлагане на курсове по етично използване и дизайн на AI. Използване на AI за научно-изследователска дейност в инженерството и медицината. **Резултат:** Подготовка на студентите за работа в индустрии, където AI е ключов фактор.

Примери от България:

УниБИТ има специално създадена магистърска програма „Изкуствен интелект и обработка на данни“, която предлага обучение от висококвалифицирани преподаватели и научни експерти в областта на изкуствения интелект и обработката на данни. Съчетавайки най-новите технологии и методи в тези две важни области, учебният план е разнообразен и атрактивен. По време на обучението студентите разработват алгоритми за машинно обучение, изследват методи за обработка на големи обеми от данни и се запознаят с най-съвременните модели на изкуствения интелект.

INSAIT – Институт по компютърни науки, изкуствен интелект и технологии (към СУ „Св. Климент Охридски“). Създаден през 2022 г. в партньорство с ETH Zurich и EPFL, INSAIT е първият по рода си институт в Източна Европа, фокусиран върху върхови изследвания и обучение в областта на AI. През 2024 г. институтът стартира **BgGPT – първия отворен езиков модел на български език.**

НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ (НБУ) предлага курс „**Приложение на изкуствения интелект в дизайна и изкуството**“, който обучава студентите да използват AI инструменти за създаване на визуално съдържание и завършва с изложба на създадените произведения .

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (СУ). Факултетът по математика и информатика предлага **магистърска програма по изкуствен интелект**, обхващаща теми като машинно обучение, обработка на естествен език, невронни мрежи и роботика. Факултетът по икономика и бизнес администрация предлага **магистърска програма „Изкуствен интелект за бизнес и финанси“**, разработена в сътрудничество с компании като Schwarz IT Bulgaria, която включва реални бизнес казуси и гост-лектори от индустрията .

Технически университет – София (ТУ-София) предлага бакалавърска програма „**Интелигентни системи и изкуствен интелект**“, насочена към подготовка на специалисти с умения за разработване и прилагане на AI технологии в различни индустрии. ТУ – София участва в **Blended Intensive Program on Artificial Intelligence**, организирана в рамките на Европейския университет по технологии, която предоставя на студентите практически опит в области като обработка на естествен език, разпознаване на изображения и етика на AI .

Заклучение

Изкуственият интелект трансформира образователния процес, подпомагайки персонализиране на учебните преживявания, разширявайки достъпа до образователни ресурси и услуги, подобрявайки и улеснявайки начините на оценяване, увеличавайки възможностите на обучителите, чрез изцяло нови форми на обучение. Отговорното реализиране на обучение, подкрепено от използването на технологии с изкуствен интелект, обаче изисква справяне с редица етични предизвикателства, свързани с неприкосновеността на личните данни, прозрачността, автономията, прозрачността и т.н.

Бъдещето на образованието, както и на ежедневието ни включва не само технологично развитие, но и внимателно управление, дизайн, ориентиран към човека, подкрепя възможностите на преподавателите, силна защита на личните данни и ангажимент за равенство. С развитието на изкуствения интелект образователните системи ще трябва отговорно и успешно да балансират иновациите с основните човешки ценности, като гарантират, че технологиите служат като инструмент за разширяване на човешкия потенциал, а не за ограничаването му.

Най-обещаващото бъдеще за изкуствения интелект в образованието не се крие само в автоматизацията, а във внимателното интегриране, което съчетава технологичните възможности с човешката мъдрост, креативност и свързаност. Чрез подхождане към изкуствения интелект като допълнение, а не като заместител на човешките образователни взаимоотношения, можем да се работи за образователни системи, които използват технологичната мощ, като същевременно запазват и подобряват това, което прави ученето дълбоко човешко.

Литература

1. Cheshmedzhieva, K. (2024) *AI в образованието*, Prepodavame.bg, Sofiya
2. Yanev, E. (2024) *AI uskoritelyat na Etien*. Sofiya.
3. Yankova, I., K. Nusheva, D. Dimitrova (2024) *The role of artificial intelligence and technologies in the transformation of inclusive education*, Veliko Tarnovo. URL: <https://libraryvt.com/images/conferences/2024/Proceedings/03-Kamelia-Nusheva.pdf> (30.04.2025)

Гл. ас. д-р Деница Крумова Димитрова
Университет по библиотекознание и информационни технологии

e-mail: d.dimitrova@unibit.bg



ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО И ПРИНЦИПЪТ ЗА ВЗИСКАТЕЛНОСТ КЪМ ЛИЧНОСТТА: АВТОРСКИ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕН ПОДХОД ПРИ ДЕЦА С ДИГИТАЛНА ЗАВИСИМОСТ И ДЕФИЦИТ НА ЕЗИКОВАТА КУЛТУРА

Ави Абнер

THEORY OF EDUCATION AND THE PRINCIPLE OF STRINGENCY: AN AUTHORIAL BIBLIOTHERAPEUTIC APPROACH FOR CHILDREN WITH DIGITAL DEPENDENCY AND IMPAIRED LANGUAGE CULTURE

Avi Abner

ABSTRACT: Education is firmly established as a fundamental mechanism for the development of the individual within the social and cultural environment, shaping the value system, linguistic competence, and behavioural framework of the person. Within this context, the original bibliotherapeutic model developed by Dr. Avi Abner offers a purposeful and scientifically grounded approach to influencing children exhibiting symptoms of digital dependency and linguistic deficiency. The model progresses through four interconnected stages—diagnostic observation and text selection, purposeful reading, reflection and linguistic development, followed by the transfer of acquired skills into real-life contexts. Each stage is constructed in accordance with the core tenets of contemporary educational theory, with a particular emphasis on the principle of demandingness towards the individual, linguistic expression, and conscious behavioural regulation. The pedagogical study conducted among primary school pupils unequivocally confirms the effectiveness of the model. The findings demonstrate a significant reduction in manifestations of digital dependency, alongside a marked improvement in linguistic culture and the development of self-reflective abilities. Qualitative observations reveal a transition from passive consumption of digital content towards active verbal interaction and a meaningful engagement with textual material. The data substantiate the thesis that an educational process founded on high yet measured expectations, combined with profound respect for the individual, leads to lasting transformations in the child's personal development. The article strongly advocates the view that, even amidst the ongoing digital transformation, education retains its essential role as a bearer of values, intellectual cultivation, and human maturity. Through rational, deliberate, and demanding pedagogical influence, society shapes individuals capable of interpreting the contemporary environment, enriching it with elevated moral and cultural standards, and upholding the enduring principles of mature humanism.

Keywords: Education; Personality Development; Digital Dependency; Linguistic Competence; Bibliotherapy; Educational Theory; Child Development; Pedagogical Strategies; Value Formation

Въведение

Възпитанието заема централно място в педагогическата наука като процес на целенасочено социално взаимодействие, чрез който се формират нравствени, културни и граждански качества у личността. Теорията на възпитанието има за задача да изследва закономерностите, принципите и механизмите на този процес, като го разглежда едновременно в педагогическа и социална перспектива. Съвременната действителност, белязана от бурното развитие на дигиталните технологии, поставя нови предизвикателства пред възпитателната дейност. Децата и юношите се изправят пред

рискове, свързани с цифровата зависимост, фрагментираното възприятие и обедняването на езиковата култура, което налага търсенето на нови подходи в педагогическата практика. Сред тях особено значение придобива принципът за взиискателност към личността, който изисква от възпитателя да съчетава разумна строгост с уважение към детската индивидуалност. Премерените и обосновани изисквания формират у подрастващите умения за саморегулация, отговорност и стремеж към вътрешна автономност. В този контекст библиотерапията се очертава като ефективно средство за възпитателно въздействие, като използва силата на художествения текст за развитие на

езиковата компетентност, емоционалната интелигентност и способността за самостоятелно мислене. Авторският библиотерапевтичен подход на д-р Ави Абнер е създаден именно върху основата на теорията на възпитанието и принципа за възискателност, като предлага ясно структурирана и методически обоснована програма за работа с деца с прояви на дигитална зависимост и езиков дефицит. Чрез диагностично наблюдение, целенасочено четене, рефлексия и пренос на наученото в реалния живот, този модел съчетава традицията на педагогическата наука с иновативни стратегии за възпитание. Разработването и прилагането на подобни подходи е от съществено значение за съвременната образователна практика, която е призвана да отговори адекватно на новите социални и културни условия, като съхрани водещата роля на възпитанието за изграждане на устойчиви, свободни и мислещи личности.

Изложение

Теорията на възпитанието е научна дисциплина, която има за цел да разкрие същността, закономерностите и социалната значимост на възпитанието в неговите различни проявления, както в институционализирана форма (училищната среда), така и като част от общата социализация на личността. Терминът „теория“ произлиза от гръцката дума *theoria*, означаваща „наблюдение“, „изследване“, което подчертава стремежа към систематично и логическо осмисляне на възпитателните процеси. Оттук теорията на възпитанието отразява стремежа към създаване на научна система от идеи и положения, които обясняват възпитанието като социален и педагогически феномен. Тя е самостоятелно направление на педагогическата наука, която изучава възпитанието като закономерно и целенасочено социално взаимодействие. Именно поради това, обектът ѝ - възпитанието, се разглежда освен като педагогическо явление, така и като социален процес, свързан с формирането на личността. Значими мислители като Платон, Русо, Песталоци, Ушински и други подчертават, че възпитанието не може да бъде сведено само до училищната практика. То започва „с нашия живот“ и представлява непрекъснат процес на социализация, в който обществото въздейства върху личността (Karatsiori, 2023).

Възпитанието, разглеждано като педагогическо и социално явление, отразява сложен процес на взаимодействие между индивида и

обществото, в който се формират ценностите, нагласите и поведението на човека. Съвременната теория на възпитанието разкрива този процес като непрекъснат социализиращ механизъм, който протича през всички сфери на живота - семейството, медиите, дигиталната култура. Оттук произтича необходимостта възпитанието да бъде изследвано в неговата двuasпектна същност, едновременно като педагогически феномен, и като социален процес с дълбока човешка и културна значимост. Именно в този широк контекст се утвърждава ролята на принципа за възискателност към личността, който е основен нравствен и методически ориентир в практиката на възпитание. В основата на този принцип стои идеята, че личността се изгражда чрез отговорност, усилие и целенасочено преодоляване на трудности, но при условие, че изискванията към нея са смислени, премерени и основани на уважение. Както отбелязва Сийка Чавдарова-Костова, възискателността се реализира чрез ясна категоричност, в която се съдържа съответна императивност, и това предполага не просто настояване за действие, а въвеждане на „елемент на задължителност“, който детето трябва да осъзнае като свой дълг, а не като натиск (Чавдарова-Костова, 2018). Така възпитанието се превръща в пространство на вътрешна дисциплина, в което изискването не е външна принуда, а средство за изграждане на автономна и устойчива личност. Принципът за възискателност работи с мярка - балансира между прекалената строгост и безграничната свобода, защото и двете крайности водят до разпад на възпитателната функция. Това е особено важно в условията на дигиталната епоха, в която децата често живеят в реалност, изградена от екрани, кратки съобщения и незабавни награди (Martinko, 2023). В такава среда нуждата от стойностно изискване, от време, усилие и отговорност, става още по-съществена (Mehta, 2024). Съчетанието между теорията на възпитанието и принципа на възискателност създава благоприятна основа за формиране на подходи, ориентирани към съвременните проблеми на децата, включително дигиталната зависимост и дефицитът на езикова култура. В основата на всяка възпитателна стратегия трябва да стои разбирането, че детето не бива просто да бъде „освобождавано“ от негативните влияния, а водено с постоянство, последователност и грижа, по пътя към личностна автономия (Ruston, 2020). Възпитанието в условията на дигитална зависимост изисква нов

тип педагогическо въображение - такова, което не се противопоставя директно на виртуалния свят, а го пренарежда чрез смисъл, слово и преживяване. Децата, потопени в бързо сменящи се екрани и кратки текстови съобщения, често развиват дефицит на езикова култура, който не се проявява само в беден речник, а и в невъзможност за разгръщане на смисъл, за съпреживяване на художествен текст и за формулиране на собствена мисъл. Именно тук библиотерапията се явява като помощен метод и цялостна възпитателна стратегия, базирана на теорията на възпитанието и принципа за

взискателност към личността (Hynes, A., & Hynes-Berry, M, 2011). Авторският библиотерапевтичен подход на д-р Ави Абнер е изграден върху убеждението, че книгата е възпитателен посредник между вътрешния свят на детето и ценностите на културата. В тази роля книгата не е средство за бягство, а за завръщане към езика, към мисълта, към емоцията. За да бъде този подход ефективен при деца с дигитална зависимост, е необходимо той да следва структурирана, но емоционално богата последователност.



Авторски библиотерапевтичен подход на д-р Ави Абнер

Фигура 1. Авторски библиотерапевтичен подход на д-р Ави Абнер

Източник: Фигурата е авторски модел, създаден от д-р Ави Абнер. (Всички права са запазени).

ЕТАП 1: Диагностично наблюдение и подбор на текст.

Първият етап от библиотерапевтичния подход има за цел опознаване на детето чрез наблюдение, насочено към проявите на дигитална зависимост, нивото на езикова култура и устойчивостта на вниманието. Диагностика не се ограничава до тестова проверка, а включва разговори, спонтанно писмено изразяване и наблюдение на речта в игрови контекст. На база на получените данни педагогът подбира кратък художествен текст, съдържащ вътрешен конфликт, който отразява дилеми, близки до света на детето - напр. избор между удоволствието и дълга, между пасивността и действието, между „искам“ и „трябва“. Принципът за взискателност към личността тук се изразява в изискването към възрастния да подбере текст, който поставя морални въпроси, но не дава готови отговори.

ЕТАП 2: Четене с възпитателна цел.

В този етап текстът се чете с децата в споделена, спокойна атмосфера. Основната задача не е механичното разбиране на съдържанието, а активирането на емоционалния и нравствения отклик. Принципът за взискателност се проявява по начина, по който се води диалогът: вместо стандартни въпроси, се използват такива, които насърчават личностна интерпретация – например: „Кой герой ти беше близък?“, „Ако ти беше на негово място, как би постъпил?“, „Какво според теб не е честно в тази ситуация?“. Възпитателят предявява изискване към мислене и учениците трябва да влязат в дълбочина, да открият смисъл и емоционален резонанс. Това „изискване към разсъждение“ се наблюдава в трудовете на Сийка Чавдарова-Костова като концепция за възпитателна мярка – децата да не бъдат оставяни сами, но и да не са водени за ръка; т.е. да бъдат насочвани с уважение и постоянство.

ЕТАП 3: Рефлексия и езиково изграждане.

След емоционалното и морално ангажиране идва ред на езиковата активизация. Детата се насърчават да разказват сцени със собствени думи, да довършват история, да пишат писма до герои или да съчиняват заглавия и текстове. Тези упражнения имат две цели: първо, да възстановят езиковата култура като инструмент за изразяване на вътрешния свят, и второ, да дадат на възрастния възможност да наблюдава напредъка и областите, в които дефицитът все още е налице. Тук принципът за вискателност се прилага словесно - не само чрез поправяне и критика, а и чрез постоянна и търпелива покана към по-ясно, по-дълбоко и по-смислено изказване. Педагогът изисква не съвършенство, а усилие за изразяване. Така езикът се утвърждава като път към вътрешна свобода.

ЕТАП 4: Трансфер към реалността

Последният етап цели осмисляне на връзката между литературното преживяване и реалния живот на детето. Водещ въпрос тук е: „Как това, което прочетохме, те кара да се замислиш за себе си?“. Този въпрос е зададен с цел превеждане на художествените идеи в личен житейски контекст. Детето е насърчено да търси паралели между поведението на героите и собствените си преживявания: в училище, в семейството и в дигиталното пространство. Принципът за вискателност тук се изразява чрез призива към личен избор, отговорност към себе си и другите. Педагогът води към въпроса: „Коя част от прочетения текст е важна за теб?“. Така библиотерапията надхвърля ролята на четене и се превръща в морално преживяна промяна чрез съпреживяно осъзнаване.



Фигура 2. Работен процес

Източник: Снимковите материали са авторски. Всички права са запазени.

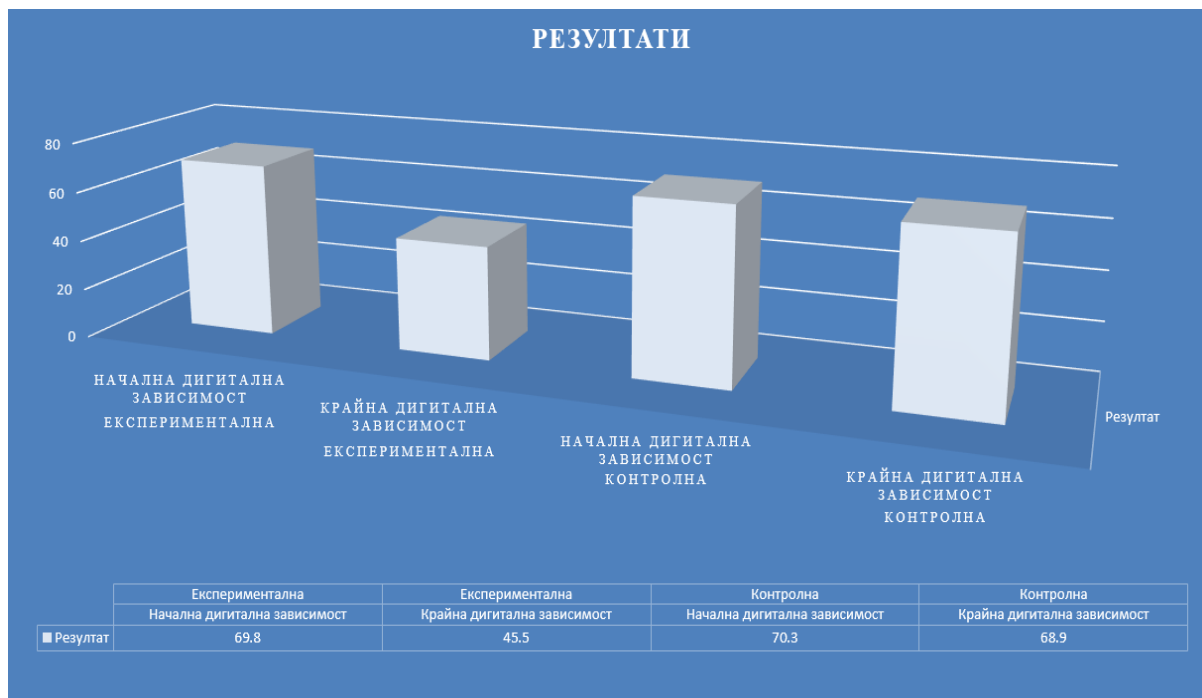
Резултати

С цел да бъде оценена ефективността на авторския библиотерапевтичен модел, разработен на основата на теорията на възпитанието и принципа за вискателност към личността, беше проведено контролирано педагогическо изследване сред 76 ученици на възраст от 9 до 11 години, обучаващи се в четири начални училищни класа. Участниците бяха разпределени в експериментална група (3. „В“ и 4. „В“ клас) и контролна група (3. „А“ и 4. „А“ клас), като всяка група включваше по 19 ученици. Библиотерапевтичната програма обхващаше шест тематични сесии, фокусирани върху преодоляване на дигиталната зависимост и насърчаване на езиковата култура чрез художествен текст, метафорична работа и насочено творческо взаимодействие. Началните измервания

показаха високи нива на дигитална привързаност и отчетлив дефицит на езиково изразяване и разбиране в двете групи (Експериментална: $M = 69.8$, $SD = 5.2$; Контролна: $M = 70.3$, $SD = 4.9$), както и ниска саморефлексия относно речевата компетентност (Експериментална: $M = 32.4$, $SD = 4.1$; Контролна: $M = 33.1$, $SD = 3.8$). След приключване на програмата учениците от експерименталната група отчетоха значително намаляване на дигиталната зависимост ($M = 45.5$, $SD = 4.6$) и чувствително повишение на езиковата култура и способността за самостоятелно речево изразяване ($M = 66.9$, $SD = 4.3$). При контролната група промените бяха минимални. Статистическият анализ потвърди значимостта на наблюдаваните резултати ($t(37) = 8.57$, $p < 0.001$ за дигитална зависимост; $t(37) = 9.21$, $p < 0.001$ за езикова култура). Качествените наблюдения по-

казаха преход от пасивно потребление на дигитално съдържание към активна комуникация, развитие на лична речева инициатива и повишено критическо мислене сред участниците в експерименталната група. Тези данни потвърждават, че приложението на принципа

за вискателност към личността в контекста на авторския библиотерапевтичен подход на д-р Ави Абнер води до положителни промени както на емоционално, така и на когнитивно равнище при работа с деца с дигитална зависимост и дефицит на езиковата култура.



Фигура 3. Сравнителен анализ на резултатите от изследването

Източник: Фигурата е авторска и е създадена от д-р Ави Абнер. (Всички права са запазени).

Заклучение

Възпитанието остава неделим елемент от процеса на социализация и личностно изграждане, независимо от променящите се реалности на съвременния свят. Представеният авторски библиотерапевтичен модел, основан върху принципа на вискателност към личността, доказва, че съчетаването на теоретична дълбочина с целенасочена педагогическа практика води до осезаеми резултати в преодоляването на дигиталната зависимост и заздравяването на езиковата култура при децата. Проведеното педагогическо изследване недвусмислено потвърждава, че високите, но умерени изисквания, поставени с уважение и разбиране, изграждат стабилни основи за личностна автономност и критическо мислене. В условията на дигитална трансформация възпитанието не губи своята същност, а напротив - разкрива своята непреходна мисия като носител на ценности, мисъл и човешка зрялост. Не-

обходимостта от осмислени и вискателни педагогически стратегии днес е по-актуална от всякога, защото само чрез тях може да бъде формирано поколение, способно да носи в себе си зрелостта на духа и отговорността към културното наследство на човечеството.

Литература

- Dallasheh, W. (2024). Parenting Styles and Teachers' Teaching Styles impact on Students' Values Development. *Journal of Ecohumanism* 3(4), PP 1406-1427, DOI:10.62754/joe.v3i4.3671.
- Gillani, N., & Eynon, R. (2023). Understanding and improving social factors in education: a computational social science approach (T. Yasseri, Ed.). Edward Elgar Publishing, DOI:10.48550/arXiv.2301.05619,.
- Hynes, A., & Hynes-Berry, M. (2011). *Biblio/Poetry Therapy: The Interactive Process: A Handbook*. St. Cloud city : North Star Press, ISBN-13: 978-0878394104.

Karatsiori, M. (2023). In the pursuit of “Quality Education”: From ancient times to the digital era, can there be a consensus? *Cogent Education*, 10(2), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2286817>.

Martinko, K. (2023). *Childhood Unplugged: Practical Advice to Get Kids Off Screens and Find Balance* Paperback. Gabriola Island, Canada.: New Society Publishers Press, ISBN-13: 978-0865719828.

Mehta, P. (2024). *Digital Addiction: The Psychological Impact of Screen Time* . Santa Barbara, California: Montecito Hot Springs Press, ISBN-13: 978-1778903281.

Ruston, D. (2020). *Parenting in the Screen Age: A Guide for Calm Conversations*. Starhouse Media Press, ISBN-13: 978-1735639604.

Чавдарова-Костова, С. (2018). *Педагогика* (3-то допълнено и преработено издание. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. ISBN 9789540743288.

Ас. д-р Ави Абнер
Катедра „Педагогика“, Факултет по обществени науки
Бургаски държавен университет
„Проф. д-р Асен Златаров“.
Имейл адрес: avi.abner707@gmail.com



ЛАПБУКЪТ КАТО ИНОВАТИВЕН ИНСТРУМЕНТ ЗА ФОРМИРАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Блага Димова

THE LAPBOOK AS AN INNOVATIVE TOOL FOR FORMATION KEY COMPETENCES IN KINDERGARTEN

Blaga Dimova

ABSTRACT: This report attempts to present some of the possibilities of the lapbook for the formation of competencies in the field of science, technology, engineering, art and mathematics (STEAM) in the process of pedagogical interaction in kindergarten.

The main tasks to be achieved in this work are:

- To conduct a brief theoretical study of the lapbook as an innovative tool for the formation of key competencies in kindergarten
- to present highlights from the training of students in the discipline "methodology of teaching the environmental world" and the place of the lapbook in it
- to summarize the information presented.

The term STEM originates from 2001, when the National Science Foundation (National Science Foundation – NSF) of the USA introduced it into use due to the need to achieve a long-term increase in the scientific and technological literacy of all students.

Over time, STEM education has become established as an approach to teaching children from preschool age to adults, acquiring various degrees of higher education, which also implies upgrading and adding new components. Currently, three terms are used related to this approach, namely: STEM/STEAM/STREAM, in which the components: arts and reading (from English: A – Art, R – Reading) are added. For the needs of our study, we will use the acronym STEAM.

One of the innovative tools that fulfills the requirements described above is the lapbook, whose place in the process of forming key competencies in kindergarten this study aims to reveal.

For the needs of this study, we define the lapbook as: an interactive innovative tool for forming a set of key competencies in kindergarten, representing a thematic folding book made of cardboard or paper, visually demonstrating the knowledge mastered so far and acquired during the preparation of the lapbook.

Keywords: lapbook, STEAM education, competences

Въведение

Настоящият доклад прави опит да представи някои от възможностите на лапбука за формиране на компетентности в областта на науката, технологиите, инженерството, изкуството и математиката (на английски език: STEAM – Science, Technology, Engineering, Art и Mathematics) в процеса на педагогическо взаимодействие детската градина.

Основните задачи за постигане в настоящата разработка са:

- Да се извърши кратко теоретично проучване на лапбука като иновативен инструмент за формиране на ключови компетентности в детската градина

- да се представят акценти от обучението на студенти по дисциплината „Методика на обучението по околна среда“ и мястото на лапбука в него

- да се извърши обобщение на представената информация.

Терминът STEM води началото си от 2001г., когато Националната научна фондация (National Science Foundation – NSF) на САЩ го въвежда в употреба поради необходимостта от постигане на дългосрочно повишаването на научната и технологична грамотност на всички учаци.

Енциклопедия „Британика“ дефинира STEM като „интердисциплинарен подход в обучението“, при който научни знания

намират практическо приложение в реалния свят, предоставяйки възможност на децата и учениците да приложат своите компетентности в области като наука, технологии, инженерство и математика (1).

С течение на времето STEM образованието се налага като подход в обучението на деца от предучилищна възраст до възрастни, придобиващи различни степени на висше образование, което предполага и надграждане и добавяне на нови компоненти. В момента се използват три термина, свързани с този подход, а именно: STEM/STEAM/STREAM, в които се добавят компонентите: изкуства и четене (от английски език: A – Art, R – Reading). За нуждите на нашето изследване ще използваме акронимът STEAM.

Именно тук пред образователната система възниква въпросът да открие иновативни, ефективни и подходящи инструменти, методи и средства за формиране на компетентности, изпълняващи задачите на триадата STEM/STEAM/STREAM. Успешни в това отношение са методите на преподаване, които се базират на междупредметни връзки и създаване на проекти. На учащите трябва да бъде осигурена възможността за самостоятелно придобиване или усъвършенстване на знания при прилагане на практически умения в реални ситуации. В процеса на педагогическо взаимодействие педагогът би трябвало да бъде фасилитатор, подпомагащ дейността на децата или учениците.

Изложение

Формирането на ключови компетентности в процеса на педагогическо взаимодействие в детската градина следва да бъде подчинено на европейските и национални изисквания и стандарти.

Европейската референтна рамка за ключови компетентности за учене през целия живот намира реално изражение в Закона за предучилищното и училищното образование в България като в чл. 77, ал. 1 т. 1-9 се конкретизират деветте ключови компетентности, а именно:

Чл. 77. (1) Общообразователната подготовка обхваща следните групи ключови компетентности:

- компетентности в областта на българския език;
- умения за общуване на чужди езици;
- математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;

- дигитална компетентност;
- умения за учене;
- социални и граждански компетентности;
- инициативност и предприемчивост;
- културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
- умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт (2).

Един от иновативните инструменти, изпълняващ по-горе описаните изисквания, се явява лапбукът, чието място в процеса на формиране на ключови компетентности в детската градина настоящата разработка цели да разкрие.

Анализът на научната литература по изследваната проблематика показва, че няма достатъчно изчерпателна информация по този въпрос.

За първи път терминът „Lap book” е въведен от писателката Тами Дъби – Вирджиния, САЩ. Тя образова децата си вкъщи и го нарича така, защото цялата „книга“ можела да се побере в скута на дете (от английски език: lap – скут, book – книга) (3).

Според Nodzyńska-Moroń и Jyż-Kuroś „лапбукът е вид тематична картонена папка, в която ученикът събира информация по избрана тема“ (Nodzyńska-Moroń et al., 2021: 50).

Huaranga, Pari, Muñoz, Pérez, и Panduro определят лапбука като съгъваема, интерактивна книга, демонстрираща по активен и динамичен начин знанията на децата или учениците по конкретна тематика. (Huaranga et al., 2022).

Т. Пироженко дефинира лапбука като „интерактивна тематична папка“, книга, изработена от хартия или картон с „джобове, врати, прозорци и подвижни части“, които детето има свободата да размества и пренарежда по свое виждане. Изготвянето му не е просто дейност за развиване на фината моторика, това е последното ниво от дълъг процес на самостоятелно събиране и анализиране на информация по конкретна тема (4).

За нуждите на настоящата разработка дефинираме лапбука като: *интерактивен иновативен инструмент за формиране на набор от ключови компетентности в детската градина, представляващ тематична съгъваема книга от картон или хартия, демонстрираща визуално усвоените до момента и придобити по време на подготовката на лапбука знания.*

Това е възможност на учащите да изявят своята опитност по визуален и артистичен

начин. Ето защо използването му в процеса на педагогическо взаимодействие е изключително креативно, ползотворно, инициативно и уникално, тъй като една тема се интерпретира от всеки различно.

Възможностите, които произтичат и от неговите характеристики в предучилищна възраст са:

- Стимулиране на познавателната активност на децата и ангажираността им в процеса на педагогическо взаимодействие
- възможности за обогатяване на речниковия запас и уменията за съставяне на разказ
- подпомагане развитието на фината моторика чрез изрязване, лепене, прегъване, обработване и съединяване
- развиване на уменията за конструиране на различни предмети
- стимулиране на креативността, личното творчество и възможността за визуално систематизиране на знанията
- създаване на условия за индивидуална и групова изява, което формира социални компетентности
- насърчаване на междупредметното единство.

Пример:



Фиг. 1. Лапбук – интегративни връзки между образователните направления в детската градина

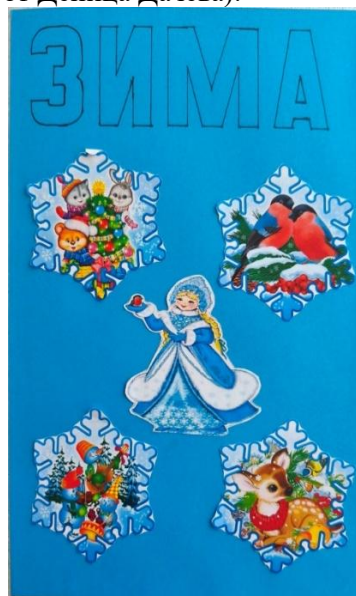
Не на последно място всичко това се случва по лесен и забавен начин и същевременно се решава задачата за откриване на иновативен инструмент, който да замени „скупните“ дълги беседи в процеса на педагогическо взаимодействие в детската градина.

За практическото потвърждаване на казаното по-горе поставихме задача да бъде изработен лапбук на избрана тема от годишното

тематично разпределение за четвърта възрастова група по образователно направление „Околен свят“ на студенти специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, редовно обучение, ОКС „Бакалавър“, изучаващи дисциплината „Методика на обучението по околен свят в детската градина“.

Единственото условие бе в интерактивната книга да бъдат включени дейности от различните образователни направления в предучилищна възраст, които да изпълняват задачите на формиране на набор от ключови компетентности за учене през целия живот.

Особен интерес представлява лапбукът, чиито изображения ще открием на фиг. 2 до 7 (изработен от Деница Дачева).



Фиг. 2. Корица



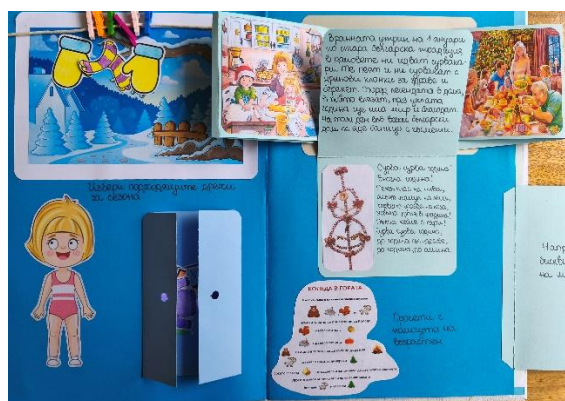
Фиг. 3. Интересни факти за птиците



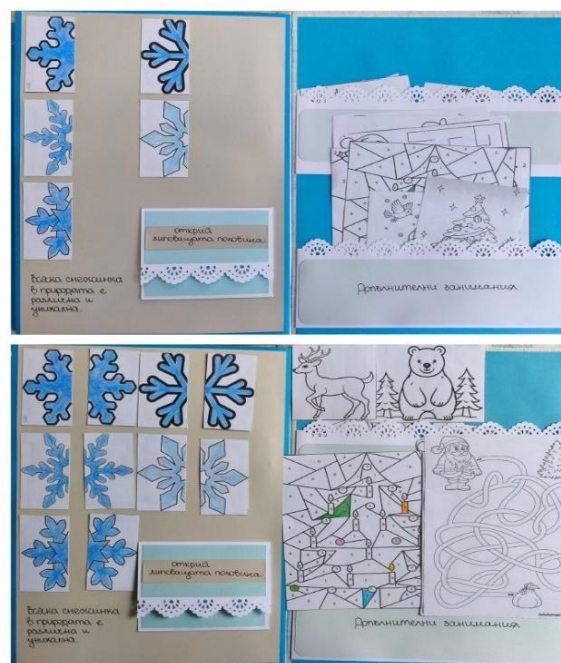
Фиг. 4. Зимни месеци/Метеорологично време



Фиг. 5. Зимно облекло/Празнична подготовка



Фиг. 5а. Зимно облекло/Празнична подготовка



Фиг. 6. Ориентиране в пространството



Фиг. 7. Забавления през зимата

Темата, която студентката е избрала е „Зима“.

Знанията, които най-общо са заложили като дейности в лапбука са следните:

- Какво се случва в природата с растенията и животните през зимата
- кои са зимните месеци
- как можем да се забавляваме през зимата
- умения за ориентиране в пространството
- как трябва да бъдем облечени през зимата, за да сме здрави
- кои са зимните празници и как ги отбелязваме (Коледа и Нова година)?
- Други.

Настоящата студентска разработка включва следните дейности и STEAM компоненти,

които водят до начално формиране на компетентности, както следва:

- **Science** – Знания за зимуващите птици, дивите животни, промени в приспособлението на растенията през зимата (фиг. 3); знания за различните текстури на продуктите при изработване на коледни сладки и хранилка за птици (фиг. 3 и 5); умения за подходящ подбор на облекло през зимата и запознаване с различните традиции при честване на Коледа и Нова година (фиг. 5а). *Компетентност:* инициативност и предприемчивост; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;

Technology – Смесването на продукти за коледни сладки (фиг. 5). *Компетентност:* математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите.

Engineering – Изработване на хранилка, подреждане на пъзели (фиг. 3, 6). *Компетентност:* математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

Art – Декориране на сладки, украсяване на хранилка (фиг. 3 и 5). *Компетентност:* културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;

Mathematics – Правилно определяне на количество продукти за коледните сладки, решаване на лабиринти, пъзели (фиг. 5 и 6). *Компетентност:* математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите.

Освен това в лапбука са предвидени дейности за формиране на компетентности в областта на българския език като: формиране на умения за съставяне на кратък разказ по картина (фиг. 7) – зимни спортове и как да се забавляваме през зимата; заучаване на стихотворение (фиг. 5а) и много други.

Дейностите, интегрирани в лапбука като цяло формират начални умения за учене, както и социални и граждански компетентности.

Заклучение

В заключение бихме обобщили, че представеният лапбук успешно постига ефективната

колаборация на отделните компоненти на STEM обучението в процеса на педагогическо взаимодействие по образователно направление „Околен свят“ като осъществява интердисциплинарно образование и формиране на ключови компетентности в детската градина.

Важно е да подчертаем, че ролята на фасилитатор в процеса на изработването на лапбук в лицето на предучилищния педагог се минимизира в известна степен. Транслатор на идеи за различните компоненти е именно учителят.

Въпреки, че създаването на лапбук в процеса на педагогическо взаимодействие в детската градина не позволява пълното използване на неговия потенциал, мястото му като интерактивен инструмент в различните моменти от дневния режим е важно, перспективно и заслужава по-задълбочено изследване.

Литература

Huaranga, L., Pari, D., Muñoz, C., Pérez, N., & Panduro, O. (2022). *Uso del lapbook para el aprendizaje cooperativo*. Puno: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Nodzyńska-Moroń, M., & Jyż-Kuroś, D. (2021). Lapbook as a tool for collecting and hierarchizing content. Project-based education and other student-activation strategies and issues in science education xix.

1. Encyclopedia Britannica <https://www.britannica.com/topic/STEM-education>, 25.04.25
2. Закон за предучилищно и училищно образование, <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>, посетено на 29.04.2025г.
3. <https://lapbooking.wordpress.com/lapbook>
4. What is a lapbook? http://www.tavika.ru/p/blog-page_5.html

Блага Георгиева Димова
Бургаски държавен университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – гр. Бургас
Катедра „Педагогика“
Адрес: 8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail: blagadimova21@gmail.com



ИЗСЛЕДВАНЕ НА БЛАГОПОЛУЧИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ПО ПЕДАГОГИКА В БДУ „ПРОФ. Д-Р АСЕН ЗЛАТАРОВ“

Пенка Вълчева

A STUDY ON THE WELL-BEING OF PEDAGOGY STUDENTS AT THE UNIVERSITY “PROF. DR. ASEN ZLATAROV”

Penka Valcheva

ABSTRACT: This study is based on the well-being model developed by Martin Seligman in 2011, known as the PERMA model. The name is an acronym representing the five dimensions of well-being – Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment. The aim of this study is to examine the impact of academic training on the well-being of pedagogy students at Burgas State University “Prof. Dr. Asen Zlatarov. For the purposes of the research, a questionnaire was developed including three statements for each of the well-being dimensions. Students were asked to indicate their level of agreement using a 10-point scale ranging from 0 – “does not apply to me at all” to 10 – “completely applies to me.” The results of the study indicate that university education should not be regarded solely as a process aimed at the formation and development of professional competencies, but also as a period of personal growth that directly affects students’ well-being. Positive emotions generated by interaction with peers and faculty, student engagement with academic tasks perceived as interesting and captivating, understanding the profession as a life goal and mission, building lasting positive relationships with peers, and perceiving academic success as a personal achievement that motivates them to invest effort and time in their preparation – all these are essential not only for the professional development of future teachers, but also for their personal well-being. This well-being lies at the core of choosing a profession and transforming it into a calling

Key words: Well-being, students of pedagogy

Въведение

Настоящото изследване се базира на модела на благополучието, създаден от Мартин Селигман през 2011 година (Seligman, 2011). Моделът е известен под названието PERMA

модел. Името му представлява акроним от петте измерения на благополучието – позитивни емоции, ангажираност, отношения, смисъл и постижения (Фиг.1.)



Фиг.1. PERMA модел (адаптиран по Seligman, 2011).

Преведен на български език, моделът се представя под акронима ПАСВЕ, който включва измеренията, наричани още елементи

или компоненти на благополучието, в следната последователност: постижения, ангажираност, смисъл, взаимоотношения, емоции

(Seligman, 2017). Всеки от петте елемента в теорията на благополучието трябва да отговарят на следните критерии:

1. Да допринася за благополучието.
2. Да представлява за много хора самостоятелна цел, а не просто средство за постигане на някой от другите елементи.
3. Да може да се дефинира и измери независимо от другите елементи (самостойност) (Seligman, 2011).

Измерения на благополучието

Първото измерение на благополучието са **позитивните емоции**. Моделът препоръчва ангажиране с активности (без достигане до крайности), които пораждат позитивни емоции, като радост, наслада, еуфория, блаженство, вълнение, трепет. Активностите, които предизвикват удоволствие, притежават определени ограничения. Не е възможно да сме в състояние на непрекъсната емоционална приповдигнатост. Спадовете в емоционалността са част от нашата същност. Извлеченото удоволствие не е продължително във времето и издава известна зависимост от активностите, от които е предизвикано. Трябва да се ангажираме повторно с избраните активности, за да извлечем удоволствието. Освен това избраните активности невинаги предизвикват повече удоволствие, а и някои от активностите могат да предизвикат опустошителни ефекти във времето (Stamatov, Sariyska, 2022).

Второто измерение на благополучието е **ангажирането** или състоянието на поток. Според Михай Чиксентмихай (Csikszentmihalyi, 1990), който посвещава много години в изучаване на това какво преживяваме и какво мислим, докато извършваме различните дейности в ежедневието, свършените изпълнения са придружени с удоволствие, за което свидетелстват различни „оптимални преживявания“, обозначаващи още като състояние на поток - състояние, изпълнено с усещане за лекота, в което изпълнението става от само себе си. Ние сме в поток, когато извършваме дейности, които изискват пълна концентрация, които са предизвикателни и изискват използване и развитие на собствените умения. Когато сме в поток, нашето внимание и усилия са съсредоточени върху това, което правим. Точно тогава собственото ни емоционално състояние е неутрално, но след това се чувстваме удовлетворени, в добро настроение и с добро самочувствие. Чиксентмихай установява, че колкото

повече оптимални преживявания имаме, толкова по-щастливи и удовлетворени се чувстваме и с по-добро самочувствие в дългосрочна перспектива. Авторът използва конструкти като „оптимален опит“ или „поток“, за да опише „същината на най-възвишените желания и стремежи“ (Angelova, 2016). Но потокът има и тъмна страна, когато е обвързан с активности, които са нараняващи и във времето довеждат до зависимости (например играта на ролетка), (Csikszentmihalyi, 1990)

Третото измерение на благополучието е свързан със **смисъла на живота**. Смисълът създава чувство за значимост и олицетворява това, което истински ценим. Смисълът е свързан с преследване на цели, които са значими и отиващи извън самите нас. В света, като глобална мрежа, в която „всички хора са свързани помежду си, смисълът се проявява като увереност, че всеки е не само отговорен за собствените си постъпки и действия, но и носи отговорност за всичко около нас“ (Zlatkova, 2024). Превръщането на живота в осмислен живот, белязан от чувството за цел и посока, от присъединяване към дейности, които надвишават собствения Аз, невинаги е съпроводено от позитивни емоции (Stamatov, Sariyska, 2022). Според Виктор Франкъл смисълът на живота е различен за всеки човек, за всеки ден и час. Следователно от значение е не смисълът на живота изобщо, а по-скоро специфичният смисъл на живота на даден човек в определен момент. Човек не трябва да търси абстрактен смисъл на живота. Всеки има свое особено призвание или житейска мисия да изпълни конкретно предназначение, изискващо осъществяване. В това отношение той не може да бъде заменен, нито пък животът му да бъде повторен. Задачата на всеки е неповторима, както и специфичната му възможност да я превърне в дело (Frankl, 2000).

Позитивните отношения са четвъртото измерение на благополучието. В анализа на своите данни от изследване върху позитивните взаимоотношения американските психолози Райс и Гейбъл заключават, че добрите взаимоотношения с другите може да са най-важният източник на удовлетвореност от живота и емоционално благополучие във всяка възраст и всяка култура (Seligman, 2017). „Много малко от положителните събития се случват в самота. Кога последно се смяхте с цяло гърло? Кога последно почувствахте неопишуема радост? Кога последно изпитахте чувството, че животът ви има дълбок смисъл и цел? Кога

последно почувствахте силна гордост от свое постижение? Дори без да са ми известни конкретните събития, бележещи подобни върхови моменти в живота ви, аз знам една тяхна неизменна характеристика: всички те са се случили в близост от други хора“ (Reis, Gable, 2003).

Другите са най-доброто противосредство срещу житейски превратности и най-надеждното средство за подъем (Seligman, 2017).

Петото измерение на благополучието са **постиженията**. Те изискват усъвършенстване на способностите, отдаване на времето и усилията. Преследването на дълговременните цели, които се откриват като значими и ценни, придружени с преживяване на прогреса към тяхното постигане, е път към благополучието (Stamatov, Sariyska, 2022). Според Румен Стаматов и Светлана Сарийска, ако притежаваме разбиране и нагласа, че способностите се развиват, вероятно ще имаме и оптимистичен вътрешен диалог, който ще ни помогне да изградим конструктивни обяснения на неуспехите, благодарение на което няма да се страхуваме от сложността и трудността и ще продължаваме да полагаме усилия, ще преодолеем „крехкостта на съвършенството“ (Stamatov, Sariyska, 2022).

Организация и провеждане на изследването

Целта на настоящото изследване е да установи влиянието на обучението върху благополучието на студентите по педагогика в БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“.

Хипотезата на изследването предполага, че ангажирането на студентите с аудиторни и извънаудиторни дейности влияе благоприятно върху тяхното благополучие.

За целта на настоящото изследване е разработен въпросник, който включва по три твърдения за всяко от измеренията на благополучието. За всеки айтем студентите следва да изразят степента си на съгласие в 10 степенна скала от 0 – „изобщо не се отнася за мен“ до 10 – „напълно се отнася за мен“.

Интерпретирането на отговорите както за всяко от измеренията, така и за общото благополучие на студентите е в петстепенна скала:

Под 5 точки – незадоволително влияние на обучението върху благополучието;

От 5 до 6,4 точки – неоптимално влияние на обучението върху благополучието;

От 6,5 до 7,9 точки – нормално влияние на обучението върху благополучието;

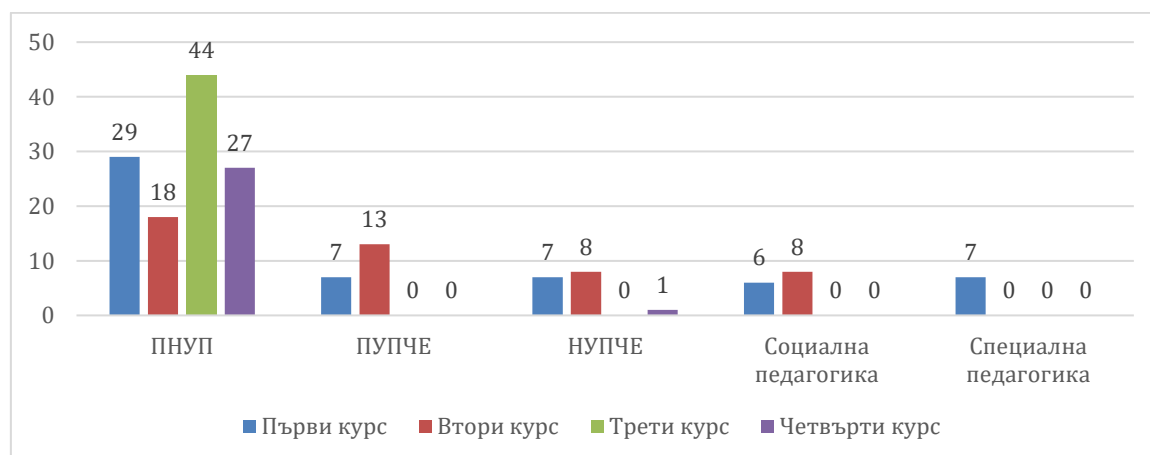
От 8 до 8,9 точки – високо влияние на обучението върху благополучието;

От 9 до 10 точки – много високо влияние на обучението върху благополучието.

Анализ на резултатите

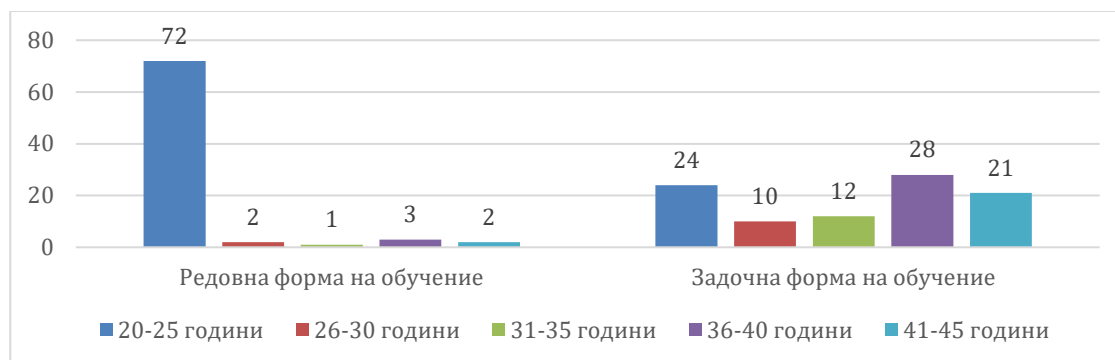
В изследването взеха участие 175 студенти от всички бакалавърски специалности по педагогика във Факултета по обществени науки.

От тях 118 са от специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, 20 от специалност „Предучилищна педагогика с чужд език“, 16 от специалност „Начална училищна педагогика и чужд език“, 14 от специалност „Социална педагогика“ и 7 от специалност „Специална педагогика“. В изследването се включиха студенти от всички курсове на обучение, като най-голям е дялът на първокурсниците, които представляват 31, 4% от всички изследвани лица. Студентите от втори курс са 26,9%, от трети курс – 25,7%, а от четвърти – 16%. Фиг.2.



Фиг. 2. Разпределение на студентите по специалности и курс на обучение (брой).

Възрастовият диапазон на студентите варира от 20 до 45 години, като 54,29% от изследваните са в редовна форма на обучение, а 45,71% са във задочна форма. Фиг.3.



Фиг. 3. Разпределение на студентите по възрастови групи и форма на обучение (брой).

По отношение на позитивните емоции, които обучението носи на студентите 52% от изследваните посочват, че се чувстват вдъхновени от това, което учат, както и че учебният процес им носи радост. 31 % от изследваните посочват, че обучението им помага да се справят с негативните емоции и да поддържат

добро настроение. Те се отнасят към студентите с нормално влияние на обучението върху положителните емоции. В групите на ниско и незадоволително влияние попадат 17% от изследваните лица. Фиг.4.



Фиг. 4. Измерване на влиянието на обучението върху положителните емоции на студентите.

При измерване на ангажираността на студентите с учебния процес при 49% от изследваните се отчете високо и много високо влияние на обучението върху „потоките“ им преживявания, които намират израз в усещането за погълнатост от работата. Нормално влияние

на обучението върху ангажираността на студентите се отчете при 30% от изследваните, които посочват, че изпълняват задачите си със желание, а незадоволително и ниско при 22%, които споделят, че рядко намират обучението си за интересно. Фиг.5.



Фиг. 5. Измерване на влиянието на обучението върху ангажираността на студентите с учебния процес.

105 от изследваните студенти посочват, че това, което учат е пряко свързано с целите и мисията им в живота. Този резултат показва голямото влияние на обучението върху високата самооценката на собствения принос към обществото и осмислянето на професията като нещо значимо и ценно. При 72% от студентите се наблюдава високо и много високо влияние

на обучението върху осмислянето на собственото предназначение в живота и върху изграждането на усещането за незаменимост и неповторимост на собствените усилия. При 18% от студентите това влияние е нормално, а при 10% - незадоволително и ниско. Фиг. 6.



Фиг. 6. Измерване на влиянието на обучението върху осмислянето на собственото призвание и мисията в живота.

Влиянието на обучението върху позитивните отношения намира израз във взаимоотношенията на студентите с техните колеги и преподаватели, в нагласата им за екипна работа и сътрудничество, както и в склонността им да потърсят помощ при затруднения. 68% от студентите посочват, че обучението им създава възможности за сътрудничество и работа в екип, като това ги кара да се чувстват част от академичната общност на Университета. При

21% от изследваните лица влиянието на обучението върху позитивните отношения се определя като нормално. Тези студенти общуват предимно с колегите от своята група, като не търсят контакт със студенти от други курсове и специалности. 11% от студентите посочват, че общуват с малка част от колегите си и предпочитат да работят сами. При тях се отчита ниско влияние на обучението върху изграждането на позитивни отношения. Фиг. 7.



Фиг. 7. Измерване на влиянието на обучението върху изграждането на позитивни отношения между студентите.

Последното измерение на благополучието отчита доколко академичните постижения на студентите влияят върху усъвършенстването на способностите им и отдаването на време и усилия в обучението им. 72% от студентите посочват високо и много високо влияние на обучението върху техните постижения, като всеки взет изпит им дава възможност да преживяват прогреса към постигането на

крайната си цел. При 20% това влияние се определя като нормално, като те се фокусират към по-краткосрочни цели, каквито са семестриалните изпити. В ниско и незадоволително равнище попадат 8% от студентите, които считат, че академичният им успех не отразява напълно техните способности. Фиг. 8.



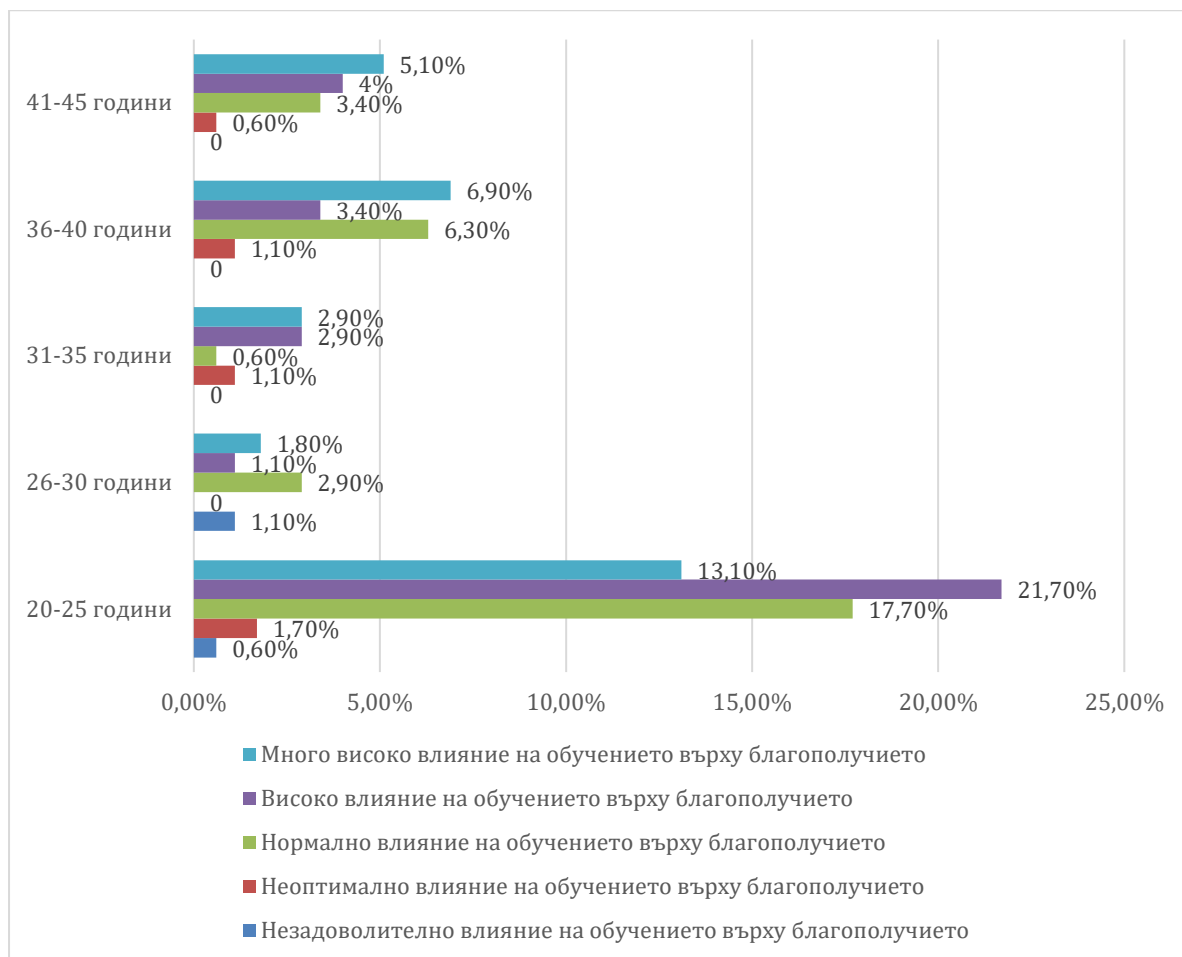
Фиг. 8. Измерване на влиянието на обучението върху постиженията на студентите

При измерването на общото благополучие на студентите се наблюдават известни различия, свързани с възрастта на изследваните лица. Като се има предвид, че 96 от изследваните 175 студенти са на възраст между 20 и 25 години не е изненадващо, че именно в тази възрастова

група процентите са най-високи. Прави впечатление обаче, че високо влияние на обучението върху благополучието се регистрира при 21,7% от студентите в тази възрастова група, докато много високото влияние е с

13,10%. Свързваме този резултат с колебливите отговори на студентите по отношение на влиянието на обучението върху положителните емоции и ангажираността им с учебния процес, където много високото и нормалното влияние на обучението имат почти еднакви стойности.

Студентите, при които обучението оказва много високо влияние върху благополучието са на възраст над 35 години. Фиг.9.



Фиг. 19. Измерване на влиянието на обучението върху благополучието на студентите.

Като цяло процентното разпределение между различните степени на влияние на обучението върху благополучието недвусмислено доказва хипотезата на изследването. При 29,6% от студентите обучението има много високо влияние върху благополучието им, при 33,1% то е високо, а при 30,9% е нормално. Едва при 4,5% то е неоптимално, а при 1,7% - незадоволително.

Заклучение

Резултатите от проведеното изследване показват, че обучението в университета не бива да се разглежда само като процес, фокусиран върху формирането и развитието на професионални компетентности на студентите, но и като период от тяхното личностно израстване, който има пряко отношение върху благополучието им. Позитивните емоции, породени от общуването с колеги и преподаватели, ангажираността на студентите с учебните задачи, които приемат като интересни и завладяващи, осмислянето на изучаваната професия като цел и мисия в живота, изграждането на трайни

позитивни отношения с колегите и възприемането на академичния успех като лично постижение, което ги мотивира да влагат усилия и време в подготовката си, са от водещо значение не само за професионалното развитие на бъдещите учители, но и за тяхното лично благополучие. Именно то стои в основата на избора на професия и в превръщането ѝ в призвание.

Литература

1. Angelova, V. 2016. *Razvitie na smisal i vremeva perspektiva prez yunoshestvo. // Smisal i psiichno blagopoluchie*. Universitetsko Izdatelstvo "Paisii Hilendarski", ISBN 978-619-202-146-7, pp. 32–51.
2. Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row, New York.
3. Frankl, V. E. 2000. *Uvod v logoterapiata. Smisalat v jivota*. Planeta 3, NBU.
4. Reis, H. T. and Gable, S. L. 2003. *Toward a Positive Psychology of Relationships*. In:

Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived, eds. C. L. M. Keyes and J. Haidt, pp. 129–159.

5. Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish*. Free Press.

6. Seligman, M. 2017. *Blagodenstvie. Novo razbirane za shtastieto i prosperiteta*. Xermes.

7. Stamatov, R., Sariyska, Sv. 2022. *Tvardost na haraktera. Rabotna kniga za postigane na uspeh i blagodenstvie chrez razvitie na uporitost, samokontrol i promyana na misleneto*. VSU «Chernorizets hrabar».

8. Stamatov, R., S. Sariyska. 2022. *Pozitivna psihologia*. Xermes.

9. Zlatkova, L. 2024. *Stilat kato fokus v kontseptsiyata za obrazovatelna tsyalost pri*

podgotovkata na uchiteli. B: 40 godini Pedagogicheski fakultet: sbornik nauchni trudove ot patuvasht seminar, 13–16 mart 2024 g., Rim - Perudzha - Asizi. Shumen: Izdatelstvo „Faber“, ISBN 978-619-201-760-6.

доц. д-р Пенка Вълчева
БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“

e-mail: pepa.valcheva@gmail.com



**АВТОРСКА ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА ЗА ДИАГНОСТИКА УМЕНИЯТА
НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП ЗА ИЗБОР
НА СОБСТВЕНО ЕКОЛОГОСЪОБРАЗНО ПОВЕДЕНИЕ**

Виктория Христова

**AUTHOR'S PROJECTIVE METHODOLOGY FOR DIAGNOSING THE SKILLS OF
STUDENTS FROM THE INITIAL STAGE TO CHOOSE THEIR OWN
ENVIRONMENTALLY FRIENDLY BEHAVIOR**

Viktoriya Hristova

ABSTRACT: *In the modern educational discourse, one of the priority goals is the acquisition of environmental education. Taking into account the increasingly consumerist attitude of man, laying the foundations of environmental education should begin from the initial stage. For this purpose, a number of projects and initiatives with an ecological focus are being implemented, emphasizing the importance of the anthropogenic impact on the world around us. But how can we determine whether elementary school students are able to independently and reasonably choose specific environmentally friendly behavior in their contact with the world around them? The answer to this question is a prerequisite for the development of the topic.*

This article offers a standardized version of a projective methodology for studying the skills of elementary school students to choose their own environmentally friendly behavior. The scientific and research goal of the proposed methodology is to diagnose the subjective environmentally friendly attitude of elementary school students to the world around them through a specific choice of behavior.

The hypothesis is raised that future empirical data from the proposed projective methodology could effectively serve to diagnose the level of environmental education of primary school students.

Key words: environmentally friendly behavior, projective methodology

Детерминанти за приложението на диагностиката, изследващи собственото екологосъобразно отношение на учениците от начален етап при избора на конкретно поведение

Според Наредба № 13 на МОН [2] екологичното образование следва да се тълкува като целенасочено формиране на „екологично съзнание и екологично поведение в тяхната взаимна връзка с оглед познаване на екологичните закони, защита, подобряване, управление и разумно използване на природните ресурси, както и опазване на околната среда и на екологичното равновесие“. От фиксираното определение красноречиво личи, че екологичното образование следва да не само да формира, но и да развие представите на учениците относно основни екологични категории (заобикаляща среда, хранителна верига и хранителна мрежа, конкуренция, адаптация, равновесие и др.), както и да създаде предпоставки за приложение на екологосъобразно поведение при взаимодействие със заобикалящия свят.

В настоящата статия екологосъобразното поведение се разбира като поведение, в което учениците от начална училищна възраст:

- прилагат екологичен подход към заобикалящата ги действителност (природна, жилищна, социална);
- осъзнават ролята на антропогенния фактор при взаимодействие с околния свят;
- осъзнават самоценността на собственото си здраве.

Умениято за избор на конкретно екологосъобразно поведение в начален етап се формира най-вече чрез приложение на учебното съдържание по учебните предмети „Родинознание“, „Човекът и природата“ и „Човекът и обществото“. Въпреки екологичната насоченост на изброените учебни предмети, значимостта от приложение на екологосъобразно поведение може да се интегрира и в редица други учебни предмети (физическо възпитание и спорт: чрез беседи, свързани със здравето и физическата дееспособност на хората; английски език: чрез обогатяване речниковия запас на учениците

относно представители на животинския и растителен свят; български език и литература: чрез надграждане уменията за създаване на текст, посветен на необходимостта от опазване на околния свят и др.). Съществуват и редица непланирани ситуации, в които педагогът умело може да акцентира върху антропогенното въздействие върху заобикалящия свят.

В съвременния образователен дискурс рядко присъстват методики, изследващи уменията на учениците от начален етап за проява на екологосъобразно отношение. Ето защо в настоящата статия е предложена авторска проективна методика, целяща да подпомогне диагностиката на екологичното образование в начална училищна възраст (в частност уменията на учениците за избор на екологосъобразно отношение).

Приложението на проективните методи е надежден начин за скъсяване на дистанцията между изследвателя и изследваното лице, за получаване на искрени отговори, за изследване мотивите за избор на конкретно поведение.

СТАНДАРТИЗИРАНА ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА ЗА ДИАГНОСТИКА УМЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП ЗА ИЗБОР НА СОБСТВЕНО ЕКОЛОГОСЪОБРАЗНО ПОВЕДЕНИЕ

Научно-изследователска цел: да се диагностицира субектното екологосъобразно отношение на учениците от начален етап към заобикалящия ги свят чрез конкретен избор на поведение. Материали: комплект номерирани картинки, оформени като карти за игра



Изобр. № 1



Изобр. № 2



Изобр. № 3



Изобр. № 4



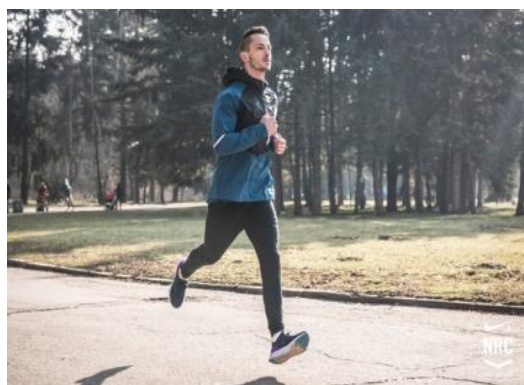
Изобр. № 5



Изобр. № 6



Изобр. № 7



Изобр. № 8

Начин на провеждане:

Изследователската процедура протича като се работи индивидуално с всеки ученик. Инструкцията гласи : „Ще играем игра. Представи си, че си голям/голяма и можеш да избираш сам/сама какво да правиш. Ще ти показвам картинки, на които хората правят различни неща. Ти ще избереш като кой искаш да постъпиш. Ще ми посочиш тази картинка, на която е показано това, което ти искаш да направиш като голям/голяма. Готов/готова ли си? Да започваме!“. Отговорите на ученика се записват дословно в протокол. Интерпретацията на получената информация се основава на съдържателния анализ на отговорите, който дава

възможност да се открият типичните възрастови и индивидуални особености на мотивите. Качествен анализ се прави на база на отговорите на последния въпрос – „Защо?“. Отговорите на този въпрос дават информация за субектното отношение на изследваното дете към заобикалящия го свят, детерминиращ мотивите за избор на конкретно поведение.

Начин за отчитане и интерпретиране на резултатите:

При провеждане на методиката отговорите на учениците се записват дословно в протокол.

*Протокол за отчитане на индивидуалните резултати от теста
„Когато порасна“*

Име на ученика.

Клас.

Дата на провеждане на изследването.

.....

	Избор на изображение		Мотив (Защо ?)	Общ брой точки
изображение № 1	№1			
и изображение № 2	№ 2			
изображение № 3	№ 3			
и изображение № 4	№ 4			
изображение №5	№ 5			
и изображение № 6	№6			
изображение № 7	№ 7			
и изображение № 8	№ 8			

Интерпретацията на получената информация се основава на съдържателния анализ на отговорите, който дава възможност да се открият типичните възрастови и индивидуални особености на мотивите за избора на конкретно поведение. Качествен анализ се прави на база на отговорите на последния въпрос – „Защо?“. Отговорите на този въпрос дават информация за субектното екологосъобразно отношение на изследвания ученик към заобикалящия го свят, детерминиращ мотивите за избор на конкретно поведение.

Отбелязването на невербалните прояви и тяхната адекватна интерпретация също е значим източник за определяне наличието на мотиви за избор на конкретно поведение. Невербалните прояви дават възможност да се отчете дълбочината на ученическите преживявания,

интензивността на проявата на потребностите, а оттам – и за значимостта на мотивите. Формалният анализ на детската реч (обеа на изказванията, наличието на експресивни изрази, лексиката и граматиката) също могат да потвърдят или поставят под съмнение наличието на едни или други мотиви за избор на поведенческа стратегия.

Критерий 1 – осъзнаване ролята на антропогенния фактор върху заобикалящата среда

Показател 1.1. – детето осъзнава необходимостта от изхвърляне на битови отпадъци в регламентираните места и мотивира избора си. При посочване на изображение № 2 и обосновано мотивиране на избора си, детето получава 2т. При посочване на изображение № 2, без ясен мотив за избор, детето получава 1т. При липса на отговор или при посочване на изображение № 3, точки не се присъждат

Показател 1.2 – детето осъзнава ролята на човешките действия спрямо заобикалящия свят и промените в екологичното състояние на дадено място, вследствие на човешка намеса (засаждане или отсичане на дърво). При посочване на изображение № 4 и обосновано мотивиране на избора си, детето получава 2т. При посочване на изображение № 4, без ясен мотив за избор, детето получава 1т. При липса на отговор или при посочване на изображение № 5, точки не се присъждат

Показател 1.3 – детето осъзнава предимствата на карането на колело пред карането на автомобил (не замърсява въздуха, поддържа добра форма, пести време и т.н.). При посочване на изображение № 7 и обосновано мотивиране на избора си, детето получава 2т. При посочване на изображение № 7, без ясен мотив за избор, детето получава 1т. При липса на отговор или при посочване на изображение № 6, точки не се присъждат.

Критерий 2 – Изразяване на негативно отношение към приемането на вещества, разрушаващи човешкото здраве (цигари, алкохол,)

Показател 2.1 – детето осъзнава, че алкохолът и цигарите увреждат човешкото здраве и не ги допуска в своето бъдеще. Детето осъзнава ползите от спортуването. При посочване на изображение № 9 и обосновано мотивиране на избора си, детето получава 2т. При посочване на изображение № 9, без ясен мотив

за избор, детето получава 1т. При липса на отговор или при посочване на изображение № 8, точки не се присъждат.

Максималният брой точки е 8т. и определя пет интервала:

1. **Високо равнище** на представите за взаимовръзка между животно и заобикалящата го среда – резултат от 8 т. до 7 т. ;

2. **Средно равнище** на представите за взаимовръзка между животно и заобикалящата го среда – резултат от 6 т. до 5 т. ;

3. **Задоволително равнище** на представите за взаимовръзка между животно и заобикалящата го среда – резултат от 4 т. до 3 т. ;

4. **Незадоволително равнище** на представите за взаимовръзка между животно и заобикалящата го среда – резултат от 3 т. до 2 т. ;

5. **Липса на каквито и да е представи** за взаимовръзка между животно и заобикалящата го среда – резултат под 1 т.

Литература

[1]Епитропова, А., Димова, Й., & Камарска, К. 2012. Активно обучение по природни науки. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“

[2]Наредба № 13 за за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (ДВ, бр. 80 от 2016 г.) https://www.mon.bg/nfs/2018/10/izm_ndbr13_2016_gzeiobrazovanie_280918.pdf

[3]Христова, В. 2023. Синергитичен модел за задълбочаване на екологичната компетентност в началното училище, Управление и образование, УНИВЕРСИТЕТ „Проф. д-р Асен Златаров“, Бургас, Том 19 (3), ISSN 13126121, с. 63-66

[4]Христова, В. 2024. Теоретичен модел за развитие на екологична компетентност в начален етап, сп. Образование и технологии, том 15, бр. 1, ISSN 1314-1791 (Print), ISSN 2535-1214, стр. 156-159

Виктория Христова
БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика“
бул. Проф. Якимов 1
e-mail: viktoaliq@abv.bg



ЕКОЛОГИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ: ЗАЩО "ЗНАМ" НЕ ОЗНАЧАВА "МОГА"

Виктория Христова

ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL AGE: WHY "I KNOW" DOESN'T MEAN "I CAN"

Viktoriya Hristova

ABSTRACT: *Changes in the world around us, urbanization, the increasingly pronounced consumer attitude of man impose the need to build individual competencies in students, including environmental competence. The global environmental situation requires that an environmentally friendly attitude towards the world around us be considered a top priority in education. To this end, students should, from primary school age, form a real idea of the main environmental categories, realize the role of the anthropogenic factor on the world around them, be able to carry out environmental forecasting (not only of their own activities, but also of those of others).*

In modern primary school, the topic of environmental competence is present in a number of curricula, a number of initiatives dedicated to an environmentally friendly lifestyle are carried out, various projects are implemented, emphasizing the value of nature. However, in practice, the following contradiction exists: students learn environmental norms and rules, but are not able to apply them in their daily interaction with the world around them. This, in turn, places the big difference between "I know" and "I can."

The article provides specific examples of how environmental knowledge can be transformed into concrete skills on the part of students.

Key words: environmental competence, skills, attitudes

Въведение

В съвременния свят, изправен пред редица глобални екологични предизвикателства като климатичните промени, глобалното замърсяване, загубата на биоразнообразие, формирането и надграждането на екологична компетентност още от начална училищна възраст е от съществено значение. Началното училище играе ключова роля в този процес, тъй като именно в този период се формират основните нагласи, ценности и модели на поведение. Екологичното образование (част от което и е екологичната компетентност) не бива да се разглежда като отделен предмет, като очакван резултат от изпълнение на дадена учебна програма, а като интегрална част от цялостния образователен процес, която изисква приложението на системен подход, подкрепя от цялата училищна общност и ангажираност от страна на семейството.

Понятието екологична компетентност няма категорична дефиниция в образователния курс. Самите термини „компетентност“ и „компетенция“ често се използват като

синоними в научните източници, въпреки че съществуват съществени различия в техния смисъл, както и в приложението им. Компетенцията следва да се разбира като отделна, конкретна способност или умение, свързано с изпълнението на дадена задача или поведение в определена ситуация. Тя има тесен обхват и може да бъде измерена и наблюдавана. Компетентността, от друга страна, е по-всеобхватно понятие, което включва съвкупност от знания, умения, нагласи и ценности, необходими за ефективното справяне със сложни житейски ситуации. Според Weinert (2001), компетентността представлява интегрирано и устойчиво поведение, базирано на придобит опит, разбиране и лична ангажираност.

В контекста на екологичното образование, екологична компетентност обхваща не само познания за околната среда, но и готовността за приложението им в разнородни ситуации (както в класната стая, така и в ежедневието на учениците). Екологичната компетентност детерминира изграждане на отговорни личности, притежаващи устойчив начин на мислене –

качества, които надхвърлят рамките на отделна компетенция.

Екологичната компетентност може и да се разгледа като критичен елемент на образованието за устойчиво развитие, който обхваща знания, умения и нагласи, свързани с разбирането на екологичните проблеми и необходимостта от тяхното решение. Въпреки че училищното образование в началния етап често предоставя на учениците информация за екологичните въпроси, често съществува разлика между теоретичното знание и практическото му приложение в ежедневието. Основният въпрос, на който статията се опитва да отговори, е защо "знам" не означава "мога".

Теоретични основи

Теоретичната рамка на екологичната компетентност включва разбирането за системното мислене (Sterling, 2001), което предполага осъзнаване на взаимовръзките между природни, социални и икономически системи. Способността на учениците да правят причинно-следствени връзки между антропогенната дейност и екологичните промени е в основата на устойчивото поведение. В тази връзка, важен е и моделът на компетентностите, предложен от OECD (2017), който подчертава значението на автономията, социалното участие и отговорността при формирането на ключови компетентности, включително екологичната.

Едно от най-важните предизвикателства при формиране и развитие на екологична компетентност е разликата между теорията и практиката, между „знам“ и „мога“. Макар че учениците често знаят кое поведение е екологосъобразно (запознати са с концепции за рециклиране, намаляване на въглеродни емисии, използване на алтернативни материали вместо природни ресурси), те често не предприемат подобни действия извън класната стая, не умеят да проявят субектноориентирано екологосъобразно поведение при взаимодействието си със заобикалящия ги свят. Това разминаване е тема на множество изследвания, които подчертават важността на обучението чрез практическа насоченост, както и създаването на възможности за учениците да приложат своите знания в реални контексти и при реални ситуации (Gillard, 2015).

Методи за формиране на екологична компетентност

Проектно-базирано обучение

Проектно-базираното обучение представлява метод, при който учениците решават реален или въображаем проблем чрез изследване, събиране на информация, създаване на продукт и неговото представяне. То стимулира инициативност, критично мислене и ангажираност.

Проектно базираното обучение е един от основните методи за надграждане на екологичната компетентност. Чрез реализацията на проекти, свързани с екологични теми, като рециклиране, опазване на биоразнообразието или засаждане на дървета, учениците могат да прилагат своите теоретични знания в практическите дейности. Това обучение дава възможност за активно участие на учениците, като им предоставя конкретни задачи и предизвикателства, които изискват решаване на екологични проблеми в реални условия (Miller, 2017).

Ето няколко примера за реализиране на проектно-базирано обучение с цел надграждане екологичната компетентност в началното училище:

➤ Проект „Нашето училище без отпадъци“ – учениците изследват какви отпадъци се генерират в класната стая, предлагат идеи за намаляването им, изработват кутии за разделно събиране и създават еко-плакати.

➤ Проект „Моето дърво през сезоните“ – всяко дете избира дърво в двора или близкия парк, наблюдава го в продължение на месеци, снима, рисува и описва промените, след което представя информацията в книжка или презентация.

Наблюдение

Наблюдението е широко приложим метод в началното училище. Чрез системното наблюдение учениците резултатно могат сами да забележат конкретни природни промени, да видят взаимовръзката между обекти, процеси, явления в природата, да формират представи относно ролята на антропогенния фактор върху заобикалящия ги свят. Когато педагогът обвърже наблюдението с актуални теми, подчинени на екологична тематика, то може резултатно да надгради екологичната компетентност на учениците в начален етап. Ето няколко примера за това:

➤ Дневник на сезоните – учениците ежеседмично описват как се променя дървото пред прозореца, какви птици наблюдават, как се мени времето и обсъждат резултатите в клас.

➤ Моят път към дома – учениците системно наблюдават какви представители на живата природа срещат, прибирайки се от училище. Те записват видяното, като допълнително търсят взаимовръзка защо това растение или животно се среща точно там.

Игрови методи

Играта е метод, който превръща образователния процес в началното училище в субектноориентирана дейност, подпомага усвояване на учебното съдържание, носи редица положителни емоции на учениците. Чрез приложението на различни видове игри, те развиват въображението и създават трайна екологосъобразни навици. Игрите могат да бъдат разнообразни:

➤ Ролева игра „Съветът на гората“ – учениците влизат в роли на животни, растения, дървесекачи и решават заедно как да се спаси гората от изсичане.

➤ Дидактична игра „Сортирай отпадъка“ – учениците получават картинки с различни отпадъци и трябва да ги разпределят по контейнери (хартиен, стъклен, пластмасов), като обсъждат причините за избора.

➤ Състезателна игра „Еко-викторина“ – състезание между отбори с въпроси като: „Какво не бива да се изхвърля в реката?“, „Кое животно живее в блато?“ или „Как да спестим вода у дома?“

Ролята на учителя

Учителят има централна роля в процеса на формиране и развитие на екологична компетентност в начален етап. Той е този, който може да придаде насоченост от „знам“ към „мога“. Той е не само носител на знания, но и модел за подражание. Чрез личното си отношение, действия и език, учителят изгражда нагласи у учениците.

Ето защо учителят следва да планира разнообразни дейности, да стимулира инициативност и да дава възможност за избор на конкретно екологосъобразно поведение от страна на ученика. За да се реализира трансфер на знания и да се загърби „зубрашкото“ заучаване, педагогът следва да създава условия за интеграция на екологични теми в различни учебни предмети – например писане на разказ

за природата, решаване на задачи с екологично съдържание, изработване на плакати по изобразително изкуство.

Извънкласната дейност също е важен аспект – учителят може да организира зелени патрули, екологични акции, разходки и уроци сред природата, които допълват и затвърждават наученото.

Заклучение

Педагозите в начален етап следва да получават подходящо обучение и подкрепа, за да могат ефективно да интегрират екологични теми в обучението. Това включва не само методически умения, но и лична ангажираност и информираност относно актуалните екологични въпроси. Необходими са и политики на национално ниво, които да поставят устойчивото развитие в центъра на образователните програми. Само чрез съвместни усилия на училището, семейството, общността и институциите може да се гарантира, че децата не само ще знаят какво е екологично поведение, но и ще имат волята и уменията да го прилагат ежедневно.

Екологичната компетентност е основен елемент на съвременното екологично образование, но за да бъде тя ефективна, не трябва да се ограничава само до теоретичното познание. Преодоляването на разликата между "знам" и "мога" е ключово за успешното формиране на екологични нагласи и поведение. За да се постигне това, е необходимо да се използват педагогически методи, които да съчетават теоретични знания с практически опит и ангажираност.

Важно е да се изследват и внедряват иновации в обучението за екологична компетентност, които да позволят на учениците да се чувстват уверени и мотивирани да прилагат наученото в ежедневието. В бъдеще ще бъде необходимо да се засили сътрудничеството между училището, семейството и местната общност за създаване на устойчиви практики и ангажираност към опазването на околната среда.

Литература

[1] Competence and competency frameworks <https://www.cipd.co.uk/Export/ToPdf?path=%252fknowledge%252ffundamentals%252fpeople%252fperformance%252fcompetencyfact-sheet> публикуван на 15.12.2021

[2]Gillard, A. 2015. Teaching environmental responsibility: Strategies for integrating environmental education into classroom practices. *Journal of Environmental Education*, 46(2), p. 101-115.

[3]Jones, P. 2018. The effectiveness of game-based learning in environmental education. *Environmental Education Research*, 24(3), p. 432-445.

[4]Miller, K. 2017. Project-based learning and its impact on environmental literacy. *International Journal of Science Education*, 39(10), p. 1350-1365.

[5]Smith, J., Brown, L., & Carter, E. 2016. Interdisciplinary teaching strategies for sustainability education*. *Sustainability in Education*, 18(4), p. 456-472.

[6]McClelland, D. C. 1973. Testing for Competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, Vol. 28 No 1, USA

Mirabile, R. 1997. Everything you wanted to know about competency modeling. *Training&Development Journal* (51), p. 73-77.

[7]R. J. J. S. 2009. Environmental competence in early education: A framework for sustainable teaching practices*. *International Journal of Environmental Education*, 23(1), p. 78-95.

[8]Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.

[9]UNESCO. 2019. Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019

Виктория Христова
БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика“
бул. Проф. Якимов 1
e-mail: viktoaliq@abv.bg



ЕТНОКУЛТУРНОТО РАЗЛИЧИЕ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ЦЕННОСТ В СЪВРЕМЕННОТО ОБЩЕСТВО

Станка Лилова

ETHNOCULTURAL DIVERSITY AS AN EDUCATIONAL VALUE IN CONTEMPORARY SOCIETY

Stanka Lilova

ABSTRACT: *Today's world is characterized by cultural variety, combined with human diversity, intercultural interaction, dynamic changes, the ethnocultural differences represent not only a challenge, but also a valuable educational resource. This publication examines the theoretical basis and approaches for the integration of these differences in the educational system, with the goal of their transformation into educational valuable. The understanding and acceptance of the ethnocultural differences is being analyzed on how it can enrich the study process, develop social skills and encourage social justice. Special attention is paid to the role of the educational system in the creation of an inclusive environment, which values and uses cultural differences as an educational resource.*

Key words: ethnocultural differences, educational value, multiculturalism, Intercultural education

Въведение

В съвременния свят, характеризиращ се с глобализация и миграция, разбирането на етнокултурните различия е от съществено значение за изграждането на приобщаващи и хармонични общества. Културният пейзаж е живо доказателство за това разнообразие и играе важна роля в оформянето на нашата идентичност и разбирането ни за света. Теоретичните подходи са двете философии – на мултикултурализма и на интеркултурното образование и съответстващата им методика на обучение.

Изложение

Мултикултурализмът се определя от Фоуърст и Ричърдсън (Fowers, Richardson, 1996) като „социално-интелектуално движение, което приема разнообразието като основна ценност и основен принцип и изисква с всички културни групи да се отнасят с уважение като към равни... в основата си това е морално движение, което е предназначено да увеличи достойнството, правата и признанието на различните групи“. Мултикултурализмът, като нова императивна ценност на нашето съвремие, изисква преодоляване на различията, нетърпимостта и конфликтите, за полагане на

общи усилия, за превръщане света в безопасна арена на межкултурното сътрудничество, градивен диалог и взаимна толерантност.

Мощната глобализация, която все повече набира скорост, налага необходимостта от възпитание на младите хора в духа на интеркултурното образование с цел придобиване на знания и умения за межкултурно взаимодействие и сътрудничество с представителите на други култури. Това предполага от своя страна, зачитане, изучаване, уважаване на различните култури, техните нагласи и ценности.

Според Макариев „интеркултурното образование е образование в различност за постигане, осъзнаване на ценността на всяка културна идентичност“ (Макариев, 1998). Интеркултурното обучение означава общуване и взаимно проникване между културите на групите с различна идентичност, т. е. ученици от различни културни среди се обучават в една и съща класна стая. Така те могат да научат не само историята и културата на своята общност, но и тези на другите общности. В училище то се свежда до това, че ученици от различни групи развиват паралелно собствените си култури, т. е. обучението се осъществява на езика на съответното малцинство, което изучава своята история и култура в отделна среда – средата на своята общност. В този контекст,

образователната система играе ключова роля в насърчаването на межкултурното разбиране, толерантност и уважение към културното разнообразие, борба с предразсъдъците и дискриминацията. Различията между

мултикултурализма и интеркултурното образование могат да бъдат систематично представени в табличен вид откроявайки съществени им разграничения на теоретично и практическо ниво (Таблица 1).

Таблица 1: Различия между мултикултурализма и интеркултурното образование

Характеристика	Мултикултурализъм	Интеркултурно образование
Същност	Описва съществуването на множество различни култури в едно общество.	Образователен подход, който цели насърчаване на разбиране, уважение и сътрудничество между различни култури.
Фокус	Признаване и приемане на културното многообразие.	Активно взаимодействие и обмен между културите.
Цел	Съжителство на различни култури, без задължително взаимодействие.	Развиване на интеркултурна компетентност и толерантност.
Практическо следствие в образованието	Включване на елементи от различни култури в учебните програми, често фокусирано върху представянето на културни артефакти и традиции. Пасивно приемане на културното многообразие в класната стая.	Активно създаване на учебни ситуации, които насърчават межкултурния диалог, критичното мислене за културните различия и развиването на интеркултурни компетентности у учениците. Проактивен подход към управлението на културното многообразие в образователния процес.

Тази таблица артикулира основните теоретични и практически различия между мултикултурализма като социално явление и интеркултурното образование като целенасочен педагогически подход. Мултикултурализмът описва състоянието на културно многообразие, интеркултурното образование се стреми активно да използва това многообразие като ресурс за учене и изграждане на хармонични межкултурни отношения. В Република България се приема и прилага интеркултурния подход в образованието, насочен и целящ изграждане на толерантно и хармонично общество чрез активно взаимодействие и разбиране между различните култури.

Ще разгледаме по обстойно теоретичните основи и подходи на етнокултурата, за да очертаем сложността на човешките общества.

Терминът „култура“ много често се обяснява с производството на едно общество, съдържащо определен лимит от особени ценности и смисли. За пръв път понятието се употребява от Цицерон в смисъла на въздействие върху човека в процеса на неговото развитие, като производно от думата *colere* (обработвам). „Културата се разбира като съществена човешка същност, която прави хората

различни и особени по начина си на живот и възприемане на света“ (Норберт, 1993). Има различни подходи към културата и нейните различия.

– Етнологичен подход към културата.

В рамките на този подход културата се разглежда като съвкупност от материалната и интелектуална продукция на човечеството или на отделния индивид, различна от природата. От тази гледна точка не може да има човек без култура, тъй като самият човек е културен феномен. Усвоявайки културата, човек се адаптира към средата си. В това направление основните теории са няколко:

- Според еволюционизма, културната история на човечеството преминава от дивачество към по-сложни етапи – цивилизация. Цивилизацията е висша форма на култура и светът се разглежда като калейдоскоп от различни по степен на цивилизованост култури. Тази теория съдържа в себе си и разбирането за висши и нисши раси.
- Според феномена етноцентризм се оценяват други култури през призмата на собствената, като се приема, че собствената култура е по-добра или по-

правилна. Това е универсална човешка тенденция, която се проявява в различни общества и периоди.

- Антропологичен подход към културата (Leiris, 1951)

Според този подход културата е съвкупност от познания на индивида, групата или обществото като цяло. Това разбиране е много близко и до тезата на Жаклин Ромили, която пък извежда формулата: „култура = образование“. Според нея терминът има аналогичен смисъл, отнесен и към растенията, и към животните, и към хората. Културата е храна за човека.

- Социологически подход към културата

Фокусира се върху разбирането на културата като социален феномен, който се формира и променя от социалните взаимодействия. Този подход подчертава, че културата не е обективна реалност, а по-скоро субективна интерпретация на света.

При всички подходи основно в съдържанието на културата са ценностите. „Ценностите са заложили в основата на всяка култура, ранжирани в един идеален ред по степен на важност. Несъответствието или дори конфликтът на ценностите в рамките на една култура са от съдбоносно значение за нейното бъдеще. Ценностите диктуват поведението, емоциите, етикета, начина на живот, дори езика. Някои от ценностите са общи за различните култури, а други заемат различно място в йерархията на отделните култури“ (Баптист, 1995).

Образователната система трябва да се адаптира към това разнообразие, за да гарантира равен достъп до качествено образование за всички ученици. Наложително е предоставянето на структурирана информация, отнасяща се до бита, обичаите и традициите на различните етнически групи, населяващи територията на Република България. Това би позволило на обучаемите да осъществят съпоставителен анализ на празниците, отбелязвани от различните етноси, с цел идентифициране на общите и диференциращите характеристики между тях. Определя се отговорността на образователната система за предоставяне на обективна и изчерпателна информация, свързана с културното многообразие.

Етничността се определя от Мишел Моерман като съединение на множество черти и компоненти, спадащи към природата на една етническа група — местоположение (територия, страна), история и съдба, език и други

културни особености (ценности, религия), черти на характера и навици и обичаи на поведение (Foguin, 1996). Всяко общество е разделено на групи характеризиращи се с дадени особености (националност, етичност, култура, социални) те отразяват разнообразието на човешките интереси и ценности и играят важна роля в оформянето на етнокултурните различия. Интеграцията на етнокултурните различия в образователната система е комплексен процес, който изисква разбиране на теоретичните основи и прилагане на подходящи подходи. Значението на етнокултурното различие е комплексен социокултурен конструкт, който се отнася до съществуващите вариации между групи от хора, основани на техните споделени културни практики, ценности, вярвания и исторически произход.

Стандартите на ООН и на ЕС са категорични относно признаването на образователните права, както на мнозинствата, така и на малцинствата и на отделния човек.

Правото на образование е регламентирано и в Международния пакт за икономическите, социални и културни права от 19.12.1966 година в член 13, алинея 1 е записано, че: „Държавите-страни по този пакт признават на всяко лице правото на образование. Те приемат, че образованието трябва да бъде насочено към пълното развитие на човешката личност и на съзнанието за нейното достойнство, както и да засили зачитането на човешките права и основните свободи. Те приемат освен това, че образованието трябва да дава възможност на всички лица да играят полезна роля в едно свободно общество, да насърчава разбирателството, търпимостта и приятелството между всички народи и всички расови, етнически и религиозни групи и да подпомага дейността на ООН за поддържане на мира“.

Правото на образование е регламентирано също и в Конвенцията на ООН за правата на детето от 20.11.1989 година. Член 29 звучи така: „Държавите-страни се споразумяват, че образованието на детето трябва да бъде насочено към: (а). развитие на личността на детето, талантите и умствените и физическите му способности във възможната най-голяма степен; (б). развиване на чувството за зачитане на човешките права и основни свободи и на принципите, провъзгласени в устава на организацията на обединените нации; (в). развитие на чувството на уважение към родителите, към неговата собствена културна идентичност, към езика и ценностите, към националните

ценности на страната, в която детето живее, и на страната, от която то може да произхожда, и към цивилизацията, различни от неговата собствена; (г). подготовка на детето за отговорен начин на живот в свободно общество, в дух на разбирателство, мир, толерантност, равнопоставяне на половете и дружба между всички народи, етнически, национални и религиозни групи и туземно население; (д). развиване на чувство на уважение към природната среда“.

В много случаи документите на надправителствените организации се посрещат с неразбиране и дълго време остават неприложени в голяма степен. Образователната система трябва да гарантира, че всички ученици, независимо от техния културен произход, имат равни възможности за успех.

В Наредба № 13 на Министерството на образованието и науката (МОН) от 21 септември 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование Член 3 „Интеркултурното образование е насочено към усвояване на знания за различни измерения на културните идентичности и за основни характеристики на интеркултурните отношения, формиращо позитивно отношение към разнообразието във всички области на човешкия живот, както и умения и нагласи за конструктивни взаимодействия в мултикултурна среда“. Наредбата насърчава разбирането и уважението към етнокултурните различия като част от гражданското и интеркултурното образование. Тя изисква учениците да се запознаят с различните култури и религии, да развият толерантност и уважение към другите и да могат да общуват ефективно с хора от различни култури. Етнокултурните различия представляват уникални феномени, детерминирани от специфични културни корени. Изучаването на тези различия е от съществено значение за развитието на перспективи за толерантност в контекста на съвременните общества. Образователната система следва да обединява в своите програми информация, касаеща диференциацията между индивидите, свързана с техните идентичности, религиозни убеждения и етническа принадлежност.

Чл.11 от Наредба №13 МОН от 21 септември 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование представлява нормативен акт, който институционализира интеркултурното образование като задължителен елемент в рамките на образователната система, по-специално в часа на класа. Това законодателно решение установява

правна рамка, която задължава образователните институции да интегрират интеркултурното образование в учебния процес. Тя се основава на принципите на приобщаващото образование, което гарантира правото на всеки ученик на качествено образование, независимо от неговия културен произход.

Според Ангел Ангелов, в предучилищна възраст интеркултурността има експериментално значение. Стремелът е децата да се убедят в ценността на груповия опит (получен на базата основно на игри и други общи дейности). В началното училище основното е да се помогне на детето да осъзнае разнообразието и да натрупа опит в групови дейности, изискващи планиране и сътрудничество, осъзнаване на общността и преживяване на общите успехи и неуспехи (Ангелов, 1995).

Важно е да се отбележи, че Наредба №13 регламентира стандарт, гарантиращ постигането на интеркултурна компетентност от децата и учениците в българската образователна система.

Калоянова и Здравкова отбелязват, че е налице понятийно объркване между понятия, свързани пряко или косвено с интеркултурната компетентност, което означава, че стандартът за интеркултурно образование, заложен в Наредба №13 на МОН „е добра основа за разработване на критериална рамка за изследване на интеркултурната компетентност на учениците на децата и учениците от различни етапи и степени на образователната система“, вкл. чрез обхващане на конструкта „етнокултурни различия“. Същите автори констатирали, че липсват „инструменти, базирани на такава на критериална рамка, които да измерват в субективен и обективен план постигнатите от учениците нива на интеркултурна компетентност“ и че е необходимо да бъдат разработвани и внедрявани такива (Калоянова и Здравкова, 2025).

Заклучение

Ефективното управление на етнокултурните различия в образованието е от съществено значение за изграждането на толерантно и справедливо общество. Образователната система играе ключова роля в насърчаването на разбирателство, толерантност и уважение към културното разнообразие, като превръща етнокултурните различия в образователна ценност.

Интеркултурният подход се счита за подходящ за постигане на хармонично и

толерантно общество в Република България, за разлика от потенциалните рискове от сегрегация и липса на активно взаимодействие, които могат да съпътстват по-пасивното прилагане на принципите на мултикултурализма в образователната сфера. Република България е възприела интеркултурното образование като целенасочена и проактивна стратегия за управление на културното многообразие.

Необходимо е да се създават надеждни и обективни инструменти за измерване на постигнатите нива на интеркултурно образование, респ. на различни конструкции, включени в нейния обхват.

Литература

1. Fowers, B. J., & Richardson, F. C. 1996. Why is multiculturalism good?. *American psychologist*, 51(6), pp. 609.
2. Forquin, J.-C. 1996. École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. Paris
3. LEIRIS M. 1951. Race et civilization / la question raciale devant l'science modern https://classiques.uqam.ca/contemporains/leiris_michel/race_et_civilisation/race_et_civilisation_texte.html
4. Romilly J. 1999. Le trésor des savoirs oubliés. Editions de Fallois
5. England Joyce. 1995. Pluralism and Education: Its Meaning and Method, ERIC Digest, England
6. Баптист, Х. П. 1995. Образованието в многокултурното общество. *Отворено образование*, № 2
7. Калоянова, Н. и Здравкова, Б. 2025. Оценка на интеркултурната компетентност на ученици в 7. клас чрез решаване казуси. *Сборник доклади от Седма научно-практическа конференция: „Актуални политики и практики в образованието“*, Педагогически колеж – Плевен, с.130 - 137
8. Конвенция на ООН за правата на детето
9. Макариев, П. 1998. Диалогът между културите и комуникативната рационалност. *Общности и идентичности*. Ред. и съст. А. Кръстева. София.
10. Международният пакт за икономически, социални и културни права (ICESCR), 16.12.1966 г.
11. Наредба №13 на МОН от 21 септември 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.
12. Наредба за приобщаващо образование в сила от 27.10.2017г.
13. Норберт Е. 1993. Към социогенеза на понятията цивилизация и култура, превод Н. Стефанов и Д. Гинев, антология „Идеи в Културологията”. Т.2., София: УИ „Св. Климент Охридски”, стр. 802.
14. Сотирова М. 2010. Интеркултурни процеси в образованието. София. Пропелер - Педагогика
15. Тахир М. 2011. „Интеграция и етническа толерантност“ <https://liternet.bg/publish26/miumiun-tahir/integraciia.htm>
16. Тодоров Х. 2006. Гражданското образование и авторитетът на политиката. Морал, етика и гражданско възпитание в *образователния процес*. София, с. 38-41.
17. Чавдарова-Костова, С. 2010. Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. София, ИК „Образование“.

Станка Лилова - докторант
Бургаски държавен университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика“
Бургас; бул. Проф. Якимов 1
e-mail: lilovatana@gmail.com



КРАТЪК ЛИТЕРАТУРЕН ОБЗОР НА РАЗВИТИЕТО НА ПЕРСОНАЛИЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ ДО НАЧАЛОТО НА НОВОТО ВРЕМЕ

Десислава Драганова-Тотева

A BRIEF LITERATURE REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF PERSONALIZED LEARNING UNTIL THE BEGINNING OF THE MODERN TIMES

Desislava Draganova-Toteva

ABSTRACT: *The path of education is being transformed from an institution with a strict system of discipline and authoritarianism, into an institution with a more flexible, humanistic and child-oriented system. This evolution is the result of the efforts and insights of a few thinkers, whose ideas form the foundations of the modern personalized approach to education.*

The article presents a brief literature review on the development of personalized learning from the time of Antiquity to the beginning of the 20th century. The emphasis is placed on the main philosophical and pedagogical ideas that lay the foundations of an individualized approach to education, the center of which is the student.

This review emphasizes that although modern digital technologies give a new form and dynamics to personalized learning, its philosophical roots are deeply rooted in the history of pedagogical thought. The historical review reveals the consistency and evolution of an idea that places the student's personality at the center of the educational process, where the personalized pedagogical approach is the basis of the successful future person

Keywords: personalized learning, individualization, pedagogy, development

Въведение

Обзорът започва синтезиран в таблица (Таблица 1), която откроява личности с подчертан принос в историческото развитие на персонализираното обучение. Прехода е от времето на Античността, с възгледите на Сократ и Платон, които признават важността на природата, способностите и интересите на ученика. Премахва през Средновековието, където прониква през Томас Аквински. По времето на Ренесанса, личности като Еразъм Ротердамски и Ян Амос Коменски, насочват вниманието към уважението на индивидуалността на детето и необходимостта от образование, съобразено с естественото му развитие. През XVIII век Жан-Жак Русо радикализира тази идея, утвърждавайки значението на личния опит, свобода и автономия в ученето.

XIX век е белязан от приноса на Песталоци, и Фрьобел, които развиват концепции за обучение чрез дейност, съчетано с внимание към

индивидуалното развитие на детето. В края на века Мария Монтесори поставя в центъра на педагогиката, уважението към вътрешната мотивация и свободата на избор, като създава среда, която поддържа самостоятелността и личната отговорност.

В началото на XX век, с идеите на Джон Дюи, Карл Роджърс и други представители на прогресивното образование, персонализираният подход се утвърждава като педагогически принцип, основан на преживяване, активност и индивидуално темпо на учене.

Статията проследява идеите на тези ключови автори и изследва насоката на техните възгледи, довели по-късно до концепцията за персонализирано обучение в съвременното образование, следващо индивидуалните възможности, потребности и развитие на всяко дете.

Таблица 1: Открити личности с ориентир към персонализиран подход в обучението.

№	Име	Години на живот	Националност	Основна дейност / Принос
1	Сократ	469 пр. н. е. – 399 пр. н. е.	Древногръцки	Философ, основоположник на диалога в обучението
2	Платон	427 пр. н. е. – 347 пр. н. е.	Древногръцки	Философ, автор на „Държавата“
3	Марк Аврелий	121 – 180	Римски	Император, стоик, автор на „Към себе си“
4	Томас Аквински	1225-1274	Италиански	Богослов и схоластически философ
5	Еразъм Ротердамски	1466 – 1536	Холандски	Хуманист, застъпник на образование с нравствена цел
6	Ян Амос Коменски	1592 – 1670	Чешки	Педагог, автор на „Велика дидактика“
7	Жан-Жак Русо	1712 – 1778	Френски	Философ, застъпник на естественото възпитание
8	Йохан Хайнрих Песталоци	1746 – 1827	Швейцарски	Педагог, учене чрез сърце, ум и ръце
9	Фридрих Фрьобел	1782 – 1852	Германски	Създател на детската градина
10	Джон Дюи	1859 – 1952	Американски	Прагматизъм, експериментално обучение
11	Мария Монтесори	1870 – 1952	Италианска	Индивидуално обучение, метод Монтесори
12	Лев Виготски	1896 – 1934	Руски	Социално-културна теория, Зона на близко развитие
13	Карл Роджърс	1902-1987	Американски	Основател на хуманистичния подход в психологията
14	Джеръм Брунър	1915 – 2016	Американски	Когнитивна психология, откривателско учене
15	Дейвид Аусубел	1918 – 2008	Американски	Значимо учене, предварителни знания
16	Карол Анн Томлинсън	род. 1948	Американска	Диференцирано обучение

Концепцията за персонализирано обучение в древността не е формулирана в съвременния смисъл, но се отличават идеи и практики, които се доближават до нея в трудовете на някои от великите философи и педагози от този период.

Сократ и Платон са от най-значимите фигури в историята на философията и образованието. Техните идеи и методи на преподаване, оказват съществено влияние за персонализирането на човешката личност в педагогиката.

Сократ не е оставил писмени трудове, но неговите идеи и методи са запазени, чрез диалозите на Платон и други ученици.

В диалога „Детето“, Сократ сравнява себе си с акушерка, която не предава знание, а подпомага раждането на идеи в ума на ученика:

„Моята майка Фенарета беше акушерка, а аз върша същото в душите на хората — помагам им да раждат идеи.“ (Платон, 1936, стр.192) [1]

С този текст Сократ метафорично обособява виждането си за значението на индивидуалното мислене и самостоятелното откриване на истината през знанието.

Самият Марк Аврелий пише с огромно уважение както към баща си, така и към своя възпитател. В творбата „Към себе си“, в Първа книга:

„От пралядо си - да не посещавам обществените училища, а да се уча от добри учители у дома и да знам, че за такова нещо човек трябва да харчи с широка ръка.“ (Аврелий, 2022, с. 37) [2]

В Средновековието и Ренесанса, педагогиката е била силно повлияна от философията, религията и социалните структури на времето.

През Средновековието образованието е било силно институционализирано и доминирано от църковни модели. Основна цел е било усвояването на установени доктрини. Образованието през този период се е осъществявало от колективни и институционални форми на обучение, като монашески училища, катедрални училища и университети. Индивидуалното обучение е било рядкост и обикновено е било привилегия на малка група хора, главно благородници и членове на духовенството.

Въпреки тази строга рамка, Тома Аквински, макар и представител на схоластическата

традиция, пише в „*Summa Theologica*“ („Сума на теологията“):

„*The teacher does not cause intellectual light in the learner, nor directly impress intelligible species on him, but moves him by means of signs, so that he forms intelligible concepts through the power of his own intellect.*” („Учителят не причинява интелектуалната светлина в ученика, нито директно интелигибилните видове, а го движи чрез своето учение, така че последният, чрез силата на своя интелект, формира интелигибилни концепции, чиито знаци му се предлагат отвън“). (Аквински, 1947) [3]

Аквински представя учителят като външен водач, който със стимули и насоки, насочва към истинското разбиране и знание, което да се формират вътре в ученика, чрез неговия собствен интелект.

Еразъм Ротердамски критикува схоластичната система на образование и предлага реформи, насочени към по-практично и личностно ориентирано обучение.

В трактат от текста на Еразъм Ротердамски „Образование за християнското дете“ (*De pueris instituendis* 1529), той насочва към „меко“ обучение, без принуда, съобразено с особеностите на детето:

„Non enim in puerorum animos vim ac metum inducere, sed benignitate, patientia, prudentia educandos esse.“ (”Не е необходимо да се въвеждат насилие и страх в душите на децата, а трябва да бъдат възпитавани чрез доброта, търпение и мъдрост.”) (Kelly, 2003) [4]

През Ренесанса, персонализацията в обучение започва да придобива все по-голямо значение и подкрепа от различни мислители и педагози.

Ян Амос Коменски е смятан за бащата на модерната педагогика. Той създава първата цялостна педагогическа система. В своята книга „Великата дидактика“ пише:

„Нека основната цел бъде да се търси и открие метод на обучение, при който учителите да преподават по-малко, но учениците да учат повече.“ (Коменски, 1989, стр. 4) [5]

За Коменски всяко дете може да се оприличи на различен плод, който трябва да бъде правилно, навременно и опитно обгрижван, за да се облагороди, а не да остане див плод или деформирано растение (Великата дидактика VII.1.).

Друг представител на Новото време- Жан-Жак Русо също подчертава в своя труд „*Емил или за възпитанието*“ (Русо, 1997), нуждата

детето да се развива естествено и възпитанието му да следва неговите вътрешни закони, а не да бъде насилвано, според изкуствени външни рамки:

„Опитвани са всички средства, освен едно – единственото което може да има успех; добре насочената свобода. Човек не бива да се заема да възпитава дете, когато не умее да го води където иска, само чрез законите на възможното и невъзможното.“ (Стр. 78) [6]

Метафората: „Мъдрият лекар не дава лекомислено рецепти от пръв поглед, а първо изучава темперамента на болния, преди да му предпише каквото и да било; той започва да го лекува късно но го изцелява, докато много припрения лекар го убива“ (Стр. 81) [6]

Тази метафора е във връзка със: „Следете и наблюдавайте продължително природата, наблюдавайте добре своя възпитаник, преди да му кажете първата дума; оставете най-напред кълновете на неговия характер да се проявят съвсем свободно, не му налагайте каквото и да било, за да го видите по добре целия. Мислите ли, че това време на свобода ще бъде загубено за него? Напротив, това ще бъде най-добре използваното време, защото именно така, вие ще се научите да не губите след това нито миг от ценното време, но ако вместо това започнете да действате, преди да знаете какво трябва да се направи, вие ще действате наслуки, пред риска да се излъжете вие ще трябва да се върнете обратно; ще бъдете по далеч от целта отколкото ако не бяхте бързали да я постигнете“ (Стр.81) [6]

„Когато възпитателят не бърза да обучава, той не бърза и да изисква и спокойно изчаква, за да изисква всяко нещо, само когато му дойде времето. Тогава детето се развива само поради това, че не се разваля“ (Стр. 92) [6]

„Страхувате се че детето може да се удави, като се учи да плува или защото не се е научило- и в двата случая грешката ще бъде ваша“ (Стр. 129) [6]

„Въпреки това обаче, детето ще трябва да бъде ръководено ,но много малко и без това да личи. Ако сбърка, оставете го да продължи, не поправяйте грешките му, изчакайте мълчаливо, то да бъде в състояние само да ги види и поправи, или най-много при благоприятен случай, вмъкнете някакво действие, което да го накара да почувства грешките си. Ако никога не греша, то няма да научи нищо така добре“ (Стр. 178) [6]

„Най-напред добре помнете, че вие рядко сте този, който ще му предложи какво да учи;

той сам трябва да го пожелае, да го търси, да го намери; вашата работа е да го направите достъпно за него, умело да предизвикате това желание и да му доставите средствата необходими за неговото задоволяване“. (Стр. 189) [6]

„Въпросът не е да му се предават науките, а да се създаде у него вкус към тях, за да ги обикне и да му се предоставят методи, за да ги изучи, когато този вкус се развие по добре“. (Стр. 179) [6]

Теорията на възпитанието създадена от Русо е против „зубренето“ и средновековното съдържание на обучението. Русо мисли с обич и уважение към детето, и е воден от стремежа, да развива самостоятелното му мислене, както и неговото творчество.

Йохан Хайнрих Песталоци вярва, че всяко дете има уникални таланти и способности, които трябва да бъдат развивани, чрез индивидуализирани методи на обучение. Той насочва вниманието към значението на личния опит и сетивното възприятие в ученето, настоявайки, че образованието трябва да развива сърцето, ръката и ума в единство. В книгата "Как Гертруда учи своите деца" (Песталоци, 1905) са описани конкретни методи и техники за преподаване, които са насочени към индивидуалните потребности на децата. Песталоци критикува преждевременното и неестествено обучение, което не съответства на естественото развитие на детето.

Благодарение на Песталоци, една истина на гръцкия Моралист Плутарх, осветлява педагогическото знание, разхвърля мрака и очертава твърдия път по който трябва да се върви:

„Детето, казал е още Плутарх, не е една чаша, която да напълним със знания, то е едно огнище, което трябва да разпалим“. (Стр. IX) [7]

„Детето е като растението, един организъм, който се развива, чрез постепенно усвояване на елементите, които са добре приспособени за неговото естество“ (Стр. IX) [7]

„По този начин, всяко учение, давано на човека, се състои единствено в изкуството, да се подаде ръка на този естествен стремеж към собствено развитие, и това изкуство, почива изключително върху средствата, с които ще се поставят впечатленията на детето, в съответствие и в хармония с определената степен на развитие, до която то е достигнало“ (Стр. 23) [7]

Цитати от писмата на Песталоци до Хенри Геснер, книжар в Цюрих и син на автора на Идилитп, Соломон Геснер.

„Песталоци показва, че е наложителна коренна реформа и да се съгласува ходът на образованието с хода на човешката природа. Познанието трябва да бъде придобивано постепенно, по логически и естествен ред, предметите които ние изучаваме, трябва да са пред очите ни. (Писмо 4., стр. 94.) [7]

„По същия начин прави така, че действията на възпитанието и обучението, да се изведат в степен на естествени и необходими закони, да произвеждат също така, чрез разнообразието на тяхната игра, чрез различието на техните прелести, същото впечатление на свобода и независимост“ (Писмо 4., стр. 95) [7]

„Нашият физически състав е борба на два принципа, които са в нас- любознателността и леността. Отношенията на нашето външно положение със нашата познавателна способност, ни е познаваме предметите само до толкова до колкото те се доближават до нас.“ (Писмо 5, стр.96) [7]

„Всичко онова което съм; всичко онова което желая, всичко онова което съм длъжен да бъда, произлиза от самия мен. Как моите знания няма да произлизат от същото?“. (Стр.107) [7]

„По този начин разреших задачата: да се изнамери общо начало за всички изкуствен и начини на обучение и в същото време, да се намери формата на развитието на нашия род, която би било възможно да определим, чрез свойствата на собствената си организация“. (Стр. 108) [7]

„Великият естествен закон по силата на който, онова що е по близо се свързва по силно в ума на детето, от онова, което е по далече, в книгата ми е свързан със следния друг принцип, който е също толкова важен във възпитанието: да се подхожда така, че същността на предметите, да произвежда много по силно впечатление, отколкото случайните им качества“. (Стр. 186) [7]

Ярко е почертана идеята, да се следва естествения ход на човека в съчетание с механичните форми на обучение – писмо, смятане, четене, сведени до конкретния опит на детето в момента на обучение.

Методът на обучение на Фридрих Фрьобел включва игра и практически дейности, които са съобразени с възрастта на децата. Според него, възпитанието изпълнява една от възможните подтикващи функции на обществото. Той подчертава важността на активността и самовъзпитаването в развитието на детето

„Възпитанието в своята съвкупност (възпитание, преподаване, обучение), трябва да издигне до съзнанието произхода, обусловеността на човека и на природата от Бог, почиването на човека и на природата в Бог и да го приложи на практика в живота“. (Фрьобел, 2015, стр. 16) [8]

„Следователно, всяко истинско възпитание и обучение, всяко истинско преподаване, истинският възпитател и учител трябва във всеки миг, във всички свои изисквания и определения да бъде двустранен и преследващ две цели: даващ и вземащ, съединяващ и раздробяващ, предписващ и отстъпващ, активно действащ и пасивно понасящ, определящ и разрешаващ, твърд и подвижен, и в същото такова състояние, трябва да бъде поставен и ученикът.“ (Фрьобел, 2025, стр. 24) [8]

В началото на XX век Джон Дюи формулира концепцията за образование чрез действие и защитава демократичната роля на училището, като място за социално участие и личностно израстване. Дюи е един от най-влиятелните защитници на прогресивното образование. В своите трудове, като "Демокрация и образование" (Дюи, 1916), Дюи подчертава важността на активното учене и индивидуализацията на учебния процес. Откроява, че образованието трябва да бъде пригодно към нуждите на отделния ученик, а не обратното.

В „Как мислим“ е описана неговата насока относно правилната организация в училището на конструктивните и активни дейности, а именно, предметите така да се организират и свържат помежду си, че да се използват като:

– „...типични задачи за индивидуално решаване, чрез размишление и експериментиране и чрез усвояване на определена маса знания, което да води по-късно до по-специализирано научно знание“. (Стр. 165) [9]

С това поставя образованието не само като познание от преподавател към обучаеми, но и създаването на условия за изява чрез самостоятелно мислене.

„Дюи е индивидуалист, той пише, че ключ към оцеляването е разнообразието, а не еднородността. Цел на образованието е на всеки да се помогне да достигне своя уникален потенциал, за да даде уникалния си принос в обществото. Цел на образованието е да „развие способността за развитие“.“ (Стр. 215) [9]

„Учителят носи отговорност за създаването на условия, при които участието в дейности ще доведе ученика до максимум разби-

ране и знания. Той трябва да възбужда в ученика личен познавателен интерес, който е решаващ фактор в образованието“ (Стр. 216) [9]

„Векът на детето“ Последното десетилетие на 19-ти век и началото на 20-ти е свързан с прехода от традиционната педагогика към едно ново състояние, свързано с едно ново разбиране за детето и детството, наречено от Клапаред „коперникова революция в педагогиката“. Тя се основава на идеята, че училището трябва да се центрира около детето и неговите интерес, знания и наклонности“ (Стр. 210) [9]

Мария Монтесори обединявайки научния подход с дълбоко уважение към личността на детето, предлага цялостна философия на възпитание, при която образованието се разбира като:

"Истинската роля на образованието е да помогне на живота. То е външна помощ за детската душа в напредъка към нейната еволюция." (Монтесори, 2010, стр. 45) [10]

В „Образование и мир“ тя допълва:

"Образованието не трябва вече да бъде само придатък на знание, а трябва да поеме по нов път, търсейки проявлението на човешките възможности." (Монтесори, 2004, стр. 18) [11]

Нейните дидактически материали и методът за наблюдение, дават възможност на учениците сами да избират дейности, които отговарят на техния моментен стадий на развитие. Учителят играе ролята на фасилитатор, който насочва и подкрепя, но не доминира над процеса на учене. Ключово при Монтесори е адаптирането на средата към индивидуалния потенциал на ученика.

Подходът на Монтесори остава като ръководство в усилията за изграждане на персонализирани образователни системи, които отчитат разнообразието на учащите се.

„За Монтесори образованието трябва да бъде съобразено с отделното дете, зачитайки неговия вътрешен график за учене и развитие.“ (Монтесори, 1976, стр. 153) [12]

„Класната стая на Монтесори е основно проектирана да насърчава персонализираното образование, като позволява на децата да избират дейности според техните нужди и интереси за развитие.“ (Монтесори, 2005, стр. 92) [13]

„Педагогиката на Монтесори поставя детето, а не учебната програма, в центъра на образователния опит, подчертавайки важността на индивидуализираните пътища на учене.“ (Монтесори, 2005, стр. 214) [14]

Лев Виготски в „ Мислене и реч“ (1983) също поставя акцент върху социалната природа на ученето, въвеждайки понятието за зона на близко развитие, според която обучението трябва да бъде подкрепящо и адаптирано към индивидуалния потенциал на детето.

В контекста на Зоната на най- близко развитие / ЗНР/ е индивидуална подкрепа за ученика за минаване на по-горно ниво. Виготски приема, че обучението не просто следва развитието, а го води . Ролята на учителя спрямо добро планиране на задачите, може да доведе до постижения над текущото ниво на обучаемия. Това е „зона“ в която конкретния ученик е между вече овладяната материя и тази извън възможностите му към момента. В тази зона той може да постигне с правилната помощ към него, това което не може да постигне сам. Това е временно подпомагане, до момента в който ученика е готов да действа индивидуално.

„Истинското обучение се предшества от развитие, върви пред него и го води. То създава зона на най- близко развитие. Зона на най-близко развитие е разликата между нивото на действително развитие, определено, чрез самостоятелното решаване на задачи, и нивото на възможното развитие, определено чрез решаването на задачи под ръководството на възрастен или в сътрудничество с по- способни другари“ (Виготски, 1983) [15]

В началото на ХХ век започват да се появяват първите опити за индивидуализация на обучението. Учителите започват да експериментират с различни методи за адаптиране на учебния материал към нуждите на отделните ученици. През първата половина на ХХ-ти век, с развитието на психологията и педагогиката, се появяват идеи за диференцирано обучение, което отчита различията между учениците.

Карл Роджърс в книгата „Станете това, което сте“ (Роджърс, 1951) откроява виждането, че „Обучението трябва да бъде центрирано около ученика, а не около учебната програма“. [16]

Идеята на Виготски е надградена от Джеръм Брунър, Дейвид Аусубел, Карол Ан Томлинсън:

Джеръм Брунър: „We begin with the hypothesis that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.“ („Започваме с хипотезата, че всеки предмет може да бъде преподаван ефективно в някаква интелектуално честна форма, на всяко дете, на

всеки етап на развитието“). (Harvard University, Press.2009) [17]

Дейвид Аусубел акцентира върху предважителните знания на ученика: - „Ако трябваше да сведа цялата образователна психология до само един принцип, бих казал следното: Най-важният единичен фактор, влияещ върху ученето, е това, което ученикът вече знае. Установете това и го обучавайте съответно. (Harvard University, Press.2009) [18]

Карол Ан Томлинсън - „Диференциацията е просто учителят да се грижи за учебните нужди на конкретен ученик или малки групи ученици, вместо да преподава на класа така, сякаш всички в него са по същество еднакви“. [19]

Заклучение

Съвременното персонализираното обучение надгражда индивидуализираното и диференцираното обучение, като се е оформяло като идеи и практики от древността до момента. То се характеризира като подход, който включва не само академичните нужди, но и интересите, целите и стиловете на учене на учениците. Обогащаването му с възможностите за използване на технологиите и данните на нашият век, създава възможности за уникални учебни пътеки, които са съобразени с личността и потенциала на ученика.

Персонализираното обучение представлява обещаващ подход в съвременното образование, който може да помогне за преодоляване на предизвикателствата, свързани с индивидуалните различия на учениците. Той има потенциал да трансформира традиционните методи на преподаване и учене. Чрез адаптиране на учебния процес към нуждите и интересите на всеки ученик, персонализираното обучение може да допринесе за учене без принуда, подобри образователни резултати и по-висока мотивация. Успешната му реализация изисква внимателно планиране, интеграция на нужни технологии и педагогически стратегии в образователния процес. Необходима е непрекъснатото наблюдение и оценка на неговата ефективност, изследвания и разработването на нови методи и технологии, които все по-добре да подкрепят този подход. Персонализираното обучение е комплексно и многопластово и изисква внимателно планиране и изпълнение. То комбинира технологични иновации, педагогически стратегии и индивидуални

грижи, за да създаде учебна среда, която да е оптимално персонализирана.

Работата на педагога ще изисква специфични умения и знания, които надхвърлят традиционните методи на преподаване. Учителите трябва да бъдат мотивирани и готови да експериментират с нови подходи, за да осигурят възможно най-доброто образование за своите ученици. Педагозите ще трябва да разбират различните начини по които децата учат: визуално, аудиално, кинестетично. Необходимо ще бъде умение за използване на диагностични инструменти. Като обратна връзка ще се извършва постоянно следене на напредъка на ученика и адаптиране на учебния план според резултатите. Технологичната грамотност за използване на образователни технологии / интерактивни дъски, таблети, софтуер за управление на класната стая и др./ и знание за онлайн ресурси и дигитални платформи ще са задължителни за добрата педагогическа компетентност. Педагога трябва да е изключително добре комуникативен с родители и колеги, за да приема и отсява информация за правилното ситуиране на етапа на развитие на ученика. Педагозите ще са в непрекъснат процес на саморефлексия във времето на своето професионално развитие, за да подобряват практиката си и да се приспособяват към променящите се условия и нужди на учениците.

Прилагането на персонализираното обучение в различни части на света показва положителни резултати по отношение на академичните постижения и мотивацията на учениците. Изследванията показват, че учениците, които получават персонализирано обучение, постигат по-добри резултати на тестовете и са по-мотивирани да учат.

„Според изследване на Националния институт за образование в САЩ (2018), учениците, които получават персонализирано обучение, показват значително подобрене в академичните си постижения в сравнение с тези, които учат в традиционни класни стаи.“ (National Institute for Excellence in Teaching, 2018).[20]

Има нужда от дългосрочни проучвания, които да оценят устойчивостта на ползите от персонализираното обучение през целия живот на ученика.

Бележки:

- [1] Platon. (1936). *Teetet*. Prev. ot gratski i belezhki: V. K. Serezhnikov. Moskva: Sotsekgiz. 192 s. (Klassiki filosofii).
- [2] Avrelii, M. (2022). *Kām sebe si*. Prev. ot starogratski: B. Bogdanov. Sofiya: Siela.
- [3] Toma Akvinski. (1947). *Suma na teologiyata*, chast I, vŭpros 117, st. 1, otg. 3. Prev. ot angl. ez. po: *Summa Theologica*. New York: Benziger Brothers.
- [4] Erasmus, D., Kelly, J. (ed. & trans.). (2003). *The Essential Erasmus*. Princeton: Princeton University Press.
- [5] Komenski, J. A. (1989). *Velikata didaktika*. Prev. i red.: M. U. Kiiting. London: Constable & Company.
- [6] Ruso, Zh. Zh. (1997). *Emil ili vŭspitaniето* (T. 2). Sofiya: Nauka i izkustvo.
- [7] Pestalotsi, I. Kh. (1905). *Kak Gertruda uchi detsata si*. Sofiya: Izdanie i pechat na P. Kalchev.
- [8] Froebel, F. (2015). *Elate da zhiveem za nashite detsa!*. Prev. ot nemski: Zh. Klichmuradova. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Okhridski“.
- [9] Dyui, Dzh. (2002). *Kak mislim*. Prev. ot angliyski: K. Yanakiev. Sofiya: Minerva.
- [10] Montessori, M. (2010). *Metodŭt Montessori za obuchenie na detsata*. Sofiya: Izkustva.
- [11] Montessori, M. (2004). *Obrazovanie i mir*. Sofiya: Damyan Yakov.
- [12] Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A Biography*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- [13] Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
- [14] Cossentino, J. (2005). Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of Montessori teaching. *American Journal of Education*, 111(2), 211–244.
- [15] Vigotski, L. S. (1983). *Mislene i rech*. Sofiya: Nauka i izkustvo.
- [16] Rogers, C. (n.d.). *Carl Rogers' core conditions and education*. <https://infed.org/carl-rogers-core-conditions-and-education/> (достъпно на 11.04.2025)
- [17] Bruner, J. S. (2009). *The Process of Education* (rev. ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- [18] Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [19] Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria: ASCD.
- [20] National Institute for Excellence in Teaching. (2018). *Impact of Personalized Learning on Student Achievement*. Washington, D.C. <https://www.niet.org/newsroom/tag/2018-tap-national-conference?type=PhotosNewsItem> (достъпно на 22.04.2025)

Литература

- 1) Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 2) Avrelii, M. (2022). *Kăm sebe si*. Prev. ot starogratski: B. Bogdanov. Sofiya: Siela.
- 3) Bruner, J. S. (2009). *The Process of Education* (rev. ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- 4) Cossentino, J. (2005). Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of Montessori teaching. *American Journal of Education*, 111(2), 211–244.
- 5) Dyui, Dzh. (2002). *Kak mislim*. Prev. ot angliyski: K. Yanakiev. Sofiya: Minerva.
- 6) Erasmus, D., Kelly, J. (ed. & trans.). (2003). *The Essential Erasmus*. Princeton: Princeton University Press.
- 7) Froebel, F. (2015). *Elate da zhiveem za nashite detsa!*. Prev. ot nemski: Zh. Klichmuradova. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Okhridski“.
- 8) Kelly, J. (ed. & trans.). See: Erasmus, D.
- 9) Komenski, J. A. (1989). *Velikata didaktika*. Prev. i red.: M. U. Kiiting. London: Constable & Company.
- 10) Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A Biography*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- 11) Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
- 12) Montessori, M. (2004). *Obrazovanie i mir*. Sofiya: Damyan Yakov.
- 13) Montessori, M. (2010). *Metodŭt Montessori za obuchenie na detsata*. Sofiya: Izkustva.
- 14) National Institute for Excellence in Teaching. (2018). *Impact of Personalized Learning on Student Achievement*. Washington, D.C. <https://www.niet.org/newsroom/tag/2018-tap-national-conference?type=PhotosNewsItem> (достъпено на 22.04.2025)
- 15) Pestalotsi, I. Kh. (1905). *Kak Gertruda uchi detsata si*. Sofiya: Izdanie i pechat na P. Kalchev.
- 16) Platon. (1936). *Teetet*. Prev. ot gratski i belezhki: V. K. Serezhnikov. Moskva: Sotsekgiz. 192 s. (Klassiki filosofii).
- 17) Rogers, C. (n.d.). Carl Rogers' core conditions and education. <https://infed.org/carl-rogers-core-conditions-and-education/> (достъпено на 11.04.2025)
- 18) Ruso, Zh. Zh. (1997). *Emil ili vŭspitanieto* (T. 2). Sofiya: Nauka i izkustvo.
- 19) Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria: ASCD.
- 20) Toma Akvinski. (1947). *Suma na teologiyata*, chast I, vŭpros 117, st. 1, otg. 3. Prev. ot angl. ez. po: *Summa Theologica*. New York: Benziger Brothers.
- 21) Vigotski, L. S. (1983). *Mislene i rech*. Sofiya: Nauka i izkustvo.

Десислава Драганова-Тотева – докторант
Бургаски държавен университет „Проф. д-р Асен
Златаров“
e-mail: dpdt@abv.bg



ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИЕТО И ПРИЛАГАНЕТО НА ПЕРСОНАЛИЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ

Десислава Драганова-Тотева

TRENDS IN THE DEVELOPMENT AND APPLICATION OF PERSONALIZED TRAINING IN THE INITIAL STAGE OF TRAINING

Desislava Draganova-Toteva

ABSTRACT: This article provides trends in the development and application of personalized education at the initial stage of education, in the context of modern educational policy and pedagogical practice. It shows that personalization in education is a response to the need for a student-centered approach, which takes into account their individual needs and way of learning. The study analyzes normative documents, theoretical foundations and good personalized pedagogical practices. It has been found that the advantage of personalized learning in today's pace of education is undeniable. It is explained why its presence in the future requires additional qualification of pedagogical specialists and adequate resources for its implementation. As a result of the analyses, specific recommendations are proposed for timely optimization of the process in Bulgaria by integrating personalized pedagogical models, encouraging the professional development of teachers to work with them, and technological equipment to facilitate the activity. The publication aims to contribute to a better understanding of the possibilities of personalized learning at the initial stage and to confirm the need for sustainable educational innovations.

Keywords: personalized, individualized, differentiated, elementary, training, trends, practices.

Въведение

Съвременното образование е изправено пред предизвикателството да бъде по-обещаващо, по-достъпно и по-ефективно, спрямо всеки един ученик.

„Персонализираното обучение адаптира преподаването спрямо индивидуалните нужди, умения и интереси, като дава възможност на учениците да поемат отговорност за собственото си учене и подобрява образователните резултати“ (Bray & McClaskey, 2014). [1]

В началният етап на обучение, се полагат основите за формиране на трайни нагласи към ученето. Преподаването в хомогенна възрастова група, където по презумпция едни деца са по-напреднали, а други изоставащи от общата поставена цел, вече не е тенденция в образованието. Залагайки на това, че ученето е част от човешката природа, че всяко дете може да учи и да бъде научено, то задължение на образователната система е този процес да бъде подпомаган максимално, и да бъде адаптиран към новите възможности и реалност.

Индивидуализираното и диференцирано обучение са подходи, които стават част от тенденцията-персонализираното обучение. В основата на своята същност, то е път към учене без принуда. Персонализацията е портала за рационално, самостоятелно и аргументирано мислене, още от най-ранна възраст. Тя е признаване на индивидуалността на всяко дете и неговите лични таланти, стремежи и мечти. Съчетана възможно най-добре с холистичното образование, изгражда по-активни и по-добре взаимодействащи със социалната общност индивиди, които осъществяват стремежите и мечтите си. С този образователен подход, децата по естествен път постигат здравословна независимост и умения, да управляват качествено своите права и задължения.

„Учениците, които започнаха с по-ниски резултати, показаха значителен напредък в училищата, прилагащи персонализирано обучение, като достигнаха или надминаха националните средни стойности.“ (Пейн, Щайнер, Бърд, Хамилтън, и Пейн, Дж., 2015) [2]

Изкуствения интелект и динамичното технологично развитие са голяма част от съвременната интерпретация за развитие на персо-

нализираното обучение. Те предоставят възможност за по-интересно и достъпно представяне на учебния материала при малките ученици. Възможността за учене, чрез естествен интерес към технологиите, който проявяват съвременните деца, неизбежно променя модела на обучение и бих казала, прави задължително индивидуализирането му, според личностните нужди и предпочитания. Това е огромна стъпка в борбата с функционалната неграмотност.

„Използването на технологиите, които адаптират учебното съдържание към индивидуалните нужди на учениците, може да подобри резултатите от обучението, особено в области като математиката и грамотността“. (Гайда, 2024) [3]

Пряката и незаменима връзка за прилагането на персонализирано обучение в начален етап, е учителят, като посредник и ментор. Персонализираното обучение включва индивидуализираното и диференцирано такова, но ги надгражда чрез създаването на уникални учебни пътеки посредством технологиите. Това спомага за освобождаване на време от рутинната работа на учителят, което да ползва за адаптиране творчески методите на преподаване и да идентифицира областта, в която ученика трябва да бъде усъвършенстван. Така педагогът, ще може да осъществява ранна диагностика на ученика, което е своевременен ориентир към правилното професионално образование на по-късен етап.

Заложеното в целите на Проект „Образование за утрешния ден“: „намаляване на различията в резултат от ученето в различните училища и населени места; модернизиране на методите и средствата за обучение; повишаване на качеството на образование, за по-добра дигитална подготовка на учащите се, с цел по-бърза и по-лесна реализация на пазара на труда“; и това че, „С проекта се цели отварянето на образованието и образователните институции към дигиталните технологии, чрез внедряването на нови решения за по-добро персонализирано обучение, което да позволи на учителите да предприемат мерки с по-точни и ефективни подходи към всеки отделен учещ и повишаване на мотивацията, чрез насърчаване на самостоятелното обучение и самооценка, включително извън класната стая.“ [4], показва, че училищата, които настроят бързо базовото си обучение в начален етап в синхрон с дигитална грамотност, ще имат изпреварващ успех.

Различни автори насочват към персонализирано обучение, за постигане на правилен начин на изграждане на хармонична, знаеща и реализирана личност у човека.

Тенденция за персонализирано обучение, приложимо в начален етап, намираме в трудът на Каръл Ан Томлинсън, която залага насоки и стратегии за диференцирано обучение, което е гъвкаво и достигащо до всеки отделен ученик: „Диференцираната класна стая е тази, в която учителят откликва на уникалните нужди на учениците, като предоставя множество пътища за учене и демонстриране на разбиране“ (Tomlinson, 2001, p. 15) [5]; „Учителите в диференцираните класни стаи, започват с ясно и стабилно разбиране за това, което искат учениците да научат, и след това правят всичко необходимо, за да помогнат на всеки ученик да го постигне“ (Tomlinson 2003) [6]; „Целта на диференцираното обучение е, да се максимизира развитието и индивидуалния успех на всеки ученик, като се отговори на нуждите му, там където се намира.“ (Tomlinson 2018). [7]

Има добри практики, доказали ефективността на персонализираното обучение, като тези ползващи системата на Мария Монтесори. Тя е с ориентир към персонализирането, въвеждайки елемента на игра и насърчавайки творчеството у децата. В своите трудове Монтесори казва: „Следвайте детето“ (Montessori, 1946) [8]; „Най-голямото доказателство за правилността на педагогическия метод е щастията на детето“ (Montessori, 1972) [9]; „Образованието не трябва да бъде наложено, а предложено – като помощ за живота“ (Montessori, 1946) [10]; „Всяко дете се развива в съответствие със собствените си закони на растеж“ (Montessori, 1967). [11]

Финландската образователна система е пример за високи резултати при международни сравнителни изследвания, като PISA (OECD). Тя е персонализирана на основата на доверие, отговорност и сътрудничество. Във финландските училища, учителят има свободата да адаптира методите си според нуждите на класа. Залага се на индивидуалното темпо на учене с внимание към емоционалното и социално благополучие. (OECD 2019) [12], (Sahlberg, 2015). [13]

В България опитите за персонализирано обучение не е еднакво застъпено навсякъде.

Персонализираното обучение у нас не е изцяло нормативно регулирано. В българското законодателство към момента, няма дефиниция на термина „персонализирано обучение“.

Наредбата за приобщаващо образование, акцентира върху необходимостта от прилагане на индивидуални учебни програми, съобразени с потребностите и възможностите на всеки ученик: Предмет на държавния образователен стандарт за приобщаващо образование, чл.2., т4.: “структурата, условията и реда за утвърждаване на индивидуалните учебни планове и на индивидуалните учебни програми на ученици със специални образователни потребности и на ученици с изяви дарби по чл. 95, ал. 1, т. 1 и 2 ЗПУО“. [14]

Основният приоритет за налагане на персонализиране на обучението в начален етап е да се подпомогне мотивацията към позитивно отношение към ученето. Еднородният модел на преподаване, не може да ангажира и подкрепи всички деца, обучаващи се в един клас. Все повече се осъзнават различията между учениците включително в техните когнитивни и емоционални особености, което е в пряка връзка с начина на възприемане. Персонализираният подход е подходящ както за ученици със СОП, за такива с различен майчин език, така и за децата с изпреварващо развитие. Той е ключ към изграждане на решаващи фактори у личността, като устойчивост, положителна самооценка и повишена мотивация. Учителят ще има задачата, да диференцира преподаването в класни стаи със смесени способности на учениците, за което не е необходимо създаване на благоприятна среда.

Трудността за персонализиране на обучението в общообразователното училище е, че няма достатъчно време и ресурс, за да бъде приложено за всеки един ученик. Изкуственият интелект, застъпва все по голяма част от образователния процес. Той може да обезпечи голяма част от липсващото време и ресурси, в подкрепа на персонализиране на учебните дейности.

Персонализираното обучение изисква промяна на ролята на учителя, който дълги години е бил в тази, на носител на знания, а сега трябва да придобие уменията на фасилитатор на индивидуален обучителен процес, в който да създава подходяща подкрепяща и приобщаваща за учениците обстановка

Според Пламен Радев е наложително наличието на: „индивидуално интегративно свойство на личността, което се изразява в спецификата на организиране и използване на различните знания и умения и позволява ефективни решения и поведение в различни ситуации“ /Радев, 2007, с. 222/. [15]. Така обучението ще

бъде зададено навреме към всеки обучаем и в точното количество.

Министерството на образованието и науката предприема различни инициативи за повишаване на квалификацията на учителите в областта на диференцираното обучение. Курсът „Развитие на личностния потенциал на децата и учениците, чрез диференцирано и персонализирано обучение“ [16] се провежда от акредитирани обучителни организации, като РААБЕ България ЕООД и предоставя практически стратегии и методи за прилагане на диференцирано обучение в класната стая.

Министерство на образованието и науката поддържа платформа [17] предоставяща информация за професионалното развитие на учителите и възможности за обучения и споделяне на добри практики.

Успешен пример за дигитално приложение, за изучаване на чужд език, което използва изкуствения интелект за динамично регулиране трудността на уроците, като гарант за тяхното съобразяване с темпото и нивото на ученика е Duolingo [18]. Изкуственият интелект не може да замени човешкото взаимодействие и съпричастност в процеса на обучение. Той е революция в образованието, но е само инструмент, и единствено синхронизиран с преподаването и ученето посредством участието на учителя в неговия човешки план и качества, би го направил напълно ефективен. Средата за персонализирано обучение изисква нови инвестиции и по отношение на обучението на учителя, и по отношение на учебната среда.

Предизвикателство и тенденция в образователната система е необходимата технология в класната стая, съчетана с нови методологии. Успоредно с това стои и изграждането на точен етически подход, за да може да се възползваме максимално от възможностите на дигитализацията, за креативност в индивидуализацията на обучението, под ръководството на учителя.

В доказателство и пример за казаното по-горе е един от съвременните образователни подходи STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) [19], който насърчава критичното и креативно мислене, още в най-ранна възраст. Този тип персонализирано обучение създава гъвкава учебна среда, в която учителят е в ролята на фасилитатор и адаптира задачите така, че учениците да имат възможност да експериментират, да задават въпроси въз основа на допуснати грешки и да намират отговори на база собствени решения.

В книгата „Множество интелигентности“ (Gardner, 2014) [20], авторът Хауърд Ърл Гарднър, разглежда съществуването на различни типове интелигентност в различна степен и предлага адаптиране на образованието според тях, за по-голяма ефективност. Проекта към програма Еразъм + на тема „Множествената интелигентност- нов подход за ефективно образование“ [21] е базиран на тази теория на Гарднър, като акцентира на индивидуалните особености на учениците. България има водеща роля в проекта, посредством ГИС-Трансфер Център с основни учредители БАН и Техническият университет – София, заедно с останалите страни участници. В края на този проект можем да отчетем, че използването на методологията на Множествената интелигентност, като персонализиран подход, създава предимства, както за учителите, така и за учениците. Тя позволява учениците да възприемат чрез различни начини учебното съдържание-звучно, зрительно или през действието, съобразно личната си специфика. Това създава възможност за подбор на подходяща техника и метод от страна на учителя, което променя поведението на учениците в час и повишава техния интерес, в следствие възможността за творчество, гъвкавост и изобретателност от страна на преподаващия.

Тенденции за ефективно приложение на персонализираното обучение е и използването на образователни технологии като Google Classroom, Khan Academy, помагачи за индивидуален достъп до учебните ресурси; изкуственият интелект и анализа на данни, с който алгоритмите за обучение могат да проследяват напредъка на учениците и да адаптират учебното съдържание спрямо техните индивидуални нужди; проектно-базираното обучение, като среда активираща ученето и насърчаваща учениците да работят по практически задачи и реални проблеми, като развиват критично мислене; гъвкавите учебни програми, позволяващи модели с които децата да напредват със собствено темпо.

За създаване и напредване в дейността на персонализираното обучение е необходимо премахването на административната обремененост на педагогическия персонал. Основна стъпка към това е минимизирането на формализма в управлението на образованието. Свързването с административни функции на Регионалните управления на образованието, по никакъв начин не допринасят за повишаване на качеството на същностната работа, а

същевременно изяждат времето и възможностите на експертите на терен, за наставничество, менторство и споделяне на ефективността от добри практики, от които пряко зависи въвеждането на нови действащи в училищата индивидуализации. Отчитането на работа, трябва да бъде с резултати, а не с купища ненужни и нереализиращи нищо документи. Заложеното в Правилник за устройството и функциите на регионалните управления на образованието, издаден от министъра на образованието и науката, не се прилага на практика. В Глава първа. Общи положения. Чл.2. (Нова - ДВ, бр. 84 от 2024 г.) [22] е написано: „Регионалните управления на образованието оказват и методическа подкрепа на детските градини, училищата, регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование и центрове за подкрепа за личностно развитие на територията на съответната област“. Това показва, че методическата подкрепа следва да е комплекс от взаимосвързани целенасочени дейности, ориентирани към проучване на актуалните професионални проблеми и оказване на всеобща помощ на педагозите и другите специалисти. Регионалните управления на образованието, трябва да бъде освободено от ненужна административност.

За развитието на персонализираното обучение в начален етап е от значение правилната диагностика на индивидуалните постижения. Тя е качествена и точна, когато изследваните деца, бъдат обособени, не само възрастово, а и по ниво на развитие. Все повече се налага работата в малки групи, като доказан подход за предоставяне на индивидуализирана подкрепа. Ученици с еднакви способности и интереси, обособени в група, се чувстват по-уверени и по-мотивирани в поставените им задачи. Наблюдаваме, че деца в една и съща възраст се развиват с различен темп в определен период на израстването си. Тази тенденция за работа в групи, ще избегне неправилно оценяване на техните възможности и заложен потенциал.

В текста от Наредба № 11 от 1 септември 2016 г. [24], за оценяване на резултатите от обучението на учениците се разбира, че закона позволява оценяването да бъде съобразено със специфичните особености на личността на оценявания. В наредбата е изписано че, основните цели на оценяването са: „ диагностика на индивидуалните постижения и на напредъка на ученика и определяне на потребностите му

от учене и на областите, в които има нужда от подкрепа.“.

Заклучение

Персонализираното обучение има потенциала да отговори на всички водещи педагогически тенденции. То ще бъде неизменна част за съвременното училище. Персонализираният подход отговаря на разнообразните образователни потребности на учениците, като съобразява личностните им особености и специфични умения. Практиката показва, че с предоставяне на възможност за активно участие в процеса на обучение и предоставен избор, как да го осъществява, учащият дава много по-високи резултати в образователен и личностен план.

Има нужда от целенасочена образователна политика и инвестиции в обучения и инфраструктура. На учителите трябва да се предостави равен достъп до технологиите. Трябва промяна в организацията на училището. Успешното справяне на учителят като медиатор и фасилитатор изисква високо ниво на професионална подготовка и наличие на подходящи ресурси, за осъществяване на мониторинг и анализи за напредъка на всеки ученик.

Трябва да се търсят устойчиви решения за интеграция на персонализирания подход в началното образование, като фундаментално за последващата резултатност на ученика.

Има нужда от задълбочено изследване на различни модели на персонализирано обучение, в контекста на българското образование, за да приложим най-добрите гаранции, че всяко дете ще получи необходимата подкрепа, за да развие своя потенциал.

Бележки:

[1] Bray, B., & McClaskey, K. 2014. *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://www.corwin.com/books/make-learning-personal-242317> (достъпно на: 05.04.2025)

[2] Payne, J. F., Steiner, E. D., Beard, M. D., Hamilton, L. S., & Payne, J. D. 2015. *Prodълzhavashch napredük: Obeshtavashiti dokazatelstva za personalizirano obuchenie* [Continued progress: Promising evidence on personalized learning]. RAN Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html (достъпно на: 05.04.2025)

[3] Alrauwashdeh, G. S. et al. 2024. *Exploring the impact of personalized and adaptive learning*

technologies on reading literacy: A global meta-analysis.

[4] Ministry of Education and Science. *Education for Tomorrow Project*. <https://oud.mon.bg/> (достъпно на: 07.04.2025)

[5] Tomlinson, C. A. 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD

[6] Tomlinson, C. A. 2003. *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

[7] Tomlinson, K. 2018. *Diferentsirano prepodavane v akademichno raznorodni klasni stai* [Differentiated instruction in academically diverse classrooms]. Sofia: Tsentar za priobshthavashto obrazovanie.

[8] Montessori, M. 1946. *Education for a new world*. Madras, India: Kalakshetra Publications.

[9] Montessori, M. 1972. *The secret of childhood*. Trans. M. J. Costelloe. New York, NY: Ballantine Books. (Original work published 1936)

[10] Montessori, M. 1946. *Education for a new world*. Madras, India: Kalakshetra Publications.

[11] Montessori, M. 1967. *The absorbent mind*. Trans. C. A. Claremont. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston. (Original work published 1949)

[12] OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> (достъпно на: 08.04.2025)

[13] Sahlberg, P. 2015. *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.

[14] Ministry of Education and Science. *Regulation for Inclusive Education*. <https://www.mon.bg/regulation/naredba-za-priobshthavashoto-obrazovanie/> (достъпно на: 12.04.2025)

[15] Radev, P. 2007. *Pedagogika* [Pedagogy]. Plovdiv: Hermes.

[16] RAABE Bulgaria. <https://raabeonline.com/> (достъпно на 14.04.2025)

[17] National Institute for Education Quality and Standards. <https://niokso.bg/> (достъпно на: 17.04.2025)

[18] Duolingo. <https://www.duolingo.com/> (достъпно на 17.04.2025)

[19] Ministry of Education and Science. *STEM initiative portal*. <https://stem.mon.bg/> (достъпно на: 21.04.2025)

[20] Gardner, H. 2014. *Mnozhestvoto inteligentnosti. Novi khorizonti v teoriyata i praktikata* [Multiple intelligences: New horizons in theory and practice]. Sofia: Iztok-Zapad.

[21] European Commission. *What is Erasmus+?* <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/bg/about-erasmus/what-is-erasmus> (достъпно на 25.04.2025)

[22] Ministry of Education. *Law on Pre-school and School Education*.

<https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137020691> (достъпено на: 28.04.2028)

Литература

1) Alrauwashdeh, G. S. et al. 2024. *Exploring the impact of personalized and adaptive learning technologies on reading literacy: A global meta-analysis*.

2) Bray, B., & McClaskey, K. 2014. *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://www.corwin.com/books/make-learning-personal-242317> (достъпено на: 05.04.2025)

3) Duolingo. <https://www.duolingo.com/> (достъпено на 17.04.2025)

4) European Commission. *What is Erasmus+?* <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/bg/about-erasmus/what-is-erasmus> (достъпено на 25.04.2025)

5) Gardner, H. 2014. *Mnozhestvoto inteligentnosti. Novi khorizonti v teoriyata i praktikata* [Multiple intelligences: New horizons in theory and practice]. Sofia: Iztok-Zapad.

6) Ministry of Education. *Law on Pre-school and School Education*. <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137020691> (достъпено на: 28.04.2028)

7) Ministry of Education and Science. *Education for Tomorrow Project*. <https://oud.mon.bg/> (достъпено на: 07.04.2025)

8) Ministry of Education and Science. *Regulation for Inclusive Education*. <https://www.mon.bg/regulation/naredba-za-priobsthavasthoto-obrazovanie/> (достъпено на: 12.04.2025)

9) Ministry of Education and Science. *STEM initiative portal*. <https://stem.mon.bg/> (достъпено на: 21.04.2025)

10) Montessori, M. 1946. *Education for a new world*. Madras, India: Kalakshetra Publications.

11) Montessori, M. 1967. *The absorbent mind*. Trans. C. A. Claremont. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston. (Original work published 1949)

12) Montessori, M. 1972. *The secret of childhood*. Trans. M. J. Costelloe. New York, NY: Ballantine Books. (Original work published 1936)

13) OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> (достъпено на: 08.04.2025)

14) Payne, J. F., Steiner, E. D., Beard, M. D., Hamilton, L. S., & Payne, J. D. 2015. *Prodълzhavashch napredük: Obeshtavashti dokazatelstva za personaliziranoto obuchenie* [Continued progress: Promising evidence on personalized learning]. RAN Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html (достъпено на: 05.04.2025)

15) Radev, P. 2007. *Pedagogika* [Pedagogy]. Plovdiv: Hermes.

16) RAABE Bulgaria. <https://raabeonline.com/> (достъпено на 14.04.2025)

17) Sahlberg, P. 2015. *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.

18) Tomlinson, C. A. 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.

19) Tomlinson, C. A. 2003. *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

20) Tomlinson, K. 2018. *Diferentsirano prepodavane v akademichno raznorodni klasni stai* [Differentiated instruction in academically diverse classrooms]. Sofia: Tsentar za priobstavashto obrazovanie.

21) National Institute for Education Quality and Standards. <https://niokso.bg/> (достъпено на: 17.04.2025)

22) Montessori, M. 1946. *Education for a new world*. Madras, India: Kalakshetra Publications.

Десислава Драганова-Тотева - докторант
Бургаски държавен университет „Проф. д-р Асен
Златаров“
e-mail: dpdt@abv.bg



УПРАВЛЕНИЕ НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА В КОНТЕКСТА НА МЕЖДУИНСТИТУЦИОНАЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗА ГАРАНТИРАНЕ ПРАВАТА НА ДЕТЕТО (РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ)

Божидара Кривиradeва, Венета Ковачка

KINDERGARTEN MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INTER-INSTITUTIONAL INTERACTION FOR GUARANTEEING CHILDREN'S RIGHTS (RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY)

Bozhidara Kriviradeva, Veneta Kovachka

ABSTRACT: *This paper presents the results of an empirical study conducted with directors and deputy directors of kindergartens, through which the aim is to obtain information on the level of inter-institutional interaction, through which to guarantee the rights of children in this specific educational institution.*

Key words: child rights, interinstitutional interaction, kindergarten management

Въведение

Управлението на детските градини играе решаваща роля в развитието и благосъстоянието на децата в предучилищна възраст. Освен че осигурява основни образователни и възпитателни функции, детската градина е първото звено в образователната система, където децата се социализират и придобиват основни умения, които ще им бъдат необходими през целия живот. В този контекст, управлението на детската градина трябва да се осъществява не само на високо професионално ниво, но и в тясно взаимодействие с други институции, които имат отношение към правата и защитата на детето.

Целта която си поставяме в статията е свързано с това да бъде изследвана ролята на управлението на детската градина в контекста на междуинституционалното взаимодействие за гарантиране правата на детето.

Взаимодействие между детската градина и другите социални организации за гарантиране правата на детето

Междуинституционалното взаимодействие е ключов елемент в процеса на осигуряване на цялостна и ефективна подкрепа за децата. Това включва координация между образователните

институции, социалните служби, здравните заведения, правозащитните органи и неправителствените организации, работещи за защита на децата и семействата и по посока превенция на асоциалното поведение. Тази координация е необходима, за да се осигурява цялостен подход към тяхното образование, здраве, социално и емоционално развитие.

Според Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) Детската градина е „институция в системата на предучилищното и училищното образование, в която се отглеждат, възпитават, социализират и обучават деца от тригодишна възраст до постъпването им в I клас в съответствие с държавния образователен стандарт за предучилищното образование“ (Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie). В детските градини се „спазват изискванията на социума за обучението на децата, които са бъдещето на съвременното общество“ (Dishkova, 2017, p. 8).

Управлението на детската градина се осъществява от директор, който освен, че управлява, също контролира и представлява образователната институция (pak tam, chл. 259). Цялостната дейност на Детската градина се ръководи от директора при спазване на нормативната разпоредба и дадените правомощия в Държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите,

директорите и другите педагогически специалисти (Naredba № 15 от 22 юли 2019 г. за statuta i profesionalното razvitie na uchitelite, direktorite i другите pedagogicheski spetsialisti).

Управлението на детската градина следва да създава предпоставки за постигане на качествен образователен процес, в който да се спазват основните права на децата, прозрачно управление на финансовите ресурси, развитие на организационната култура, прилагане на иновации и др. Успешното управление изисква директорите да притежават редица качества и умения за планиране и реализиране на дейности, необходими както за възпитанието, социализирането и обучението на децата, така и за взаимодействието на образователната институция с родители и външните за образователната институция организации. При управлението на Детската градина следва да се прилагат принципите на хуманно обучение, които се основават на зачитане правата на детето и тяхното достойнство, за формирането им като самостоятелни личности, които са „готови за живот в съвременните условия на динамика, конкуренция и неопределеност“ (Georgieva 2024, p. 731).

Правата на детето са основополагащите принципи, които гарантират благосъстоянието, защитата и развитието на децата. Те осигуряват на децата правото да растат в безопасна, подкрепяща и развиваща ги среда. Правата на децата са насочени към осигуряване на защита от вреди и експлоатация, както и към насърчаване на тяхното участие в културния и социалния живот на общността. Конвенцията за правата на децата има значителен принос за човечеството, защото с приемането ѝ са формулирани права изрично насочени спрямо детето и неговите нужди от специално внимание. Повечето от разпоредбите в Конвенцията показват моралните задължения на държавите „да вземат подходящи мерки“, „да зачитат правото на детето“, „да осигурят на детето“, „да признаят правото на детето“ и т.н. Практическата реализация на правата на детето е в зависимост от готовността на държавите да ги прилагат. Признаване правата на детето означава „да се отдаде нужното уважение към неговото достойнство като човешко същество“ (Yankulova, 2017, p. 4).

За да можем да кажем, че правата на децата в образователните институции, в частност в детската градина са гарантирани би трябвало да са налице пет условия:

- Наличието на нормативни регламенти, които да са съобразени с международните директиви (на първо Място Конвенцията за правата на детето) и с националните особености и потребности на населението, за да гарантират правата на всички граждани и най-вече на най-уязвимата група от населението, а именно децата.

- Всички субекти в процеса на обучение и възпитание на децата (родители, учители, деца) да бъдат информирани и да познават правата и задълженията си. Това условие би могло да бъде изпълнено като правата се изучават в детската градина от децата и се организират различни образователни дейности с родители и специалисти, работещи с деца за повишаване компетентността им относно правата на децата.

- Децата да бъдат в състояние да упражняват адекватно и своевременно своите права в дома си, детската градина (образователната институция), общността в която живеят и в обществото в което живеят. Това условие от своя страна е свързано с прилагането на ефективни практико-приложни механизми за спазването на правата на децата и осъществяването на адекватен и своевременен мониторинг на обществото като цяло, тъй като семейството е първичната единица на обществото, а училището и респективно детската градина е социално-педагогическа общност в която децата по един естествен начин се социализират, развиват и усвояват умения за справяне с различни ситуации.

Гарантирането на правата на децата в детската градина следва да се разгледа от гледна точка на управлението на образователната институция и от гледна точка на осъществяването педагогическо взаимодействие от страна на учителите. От гледна точка на управлението на детската градина следва да бъдат спазвани всички нормативни регламенти, свързани с правата на децата. Гарантирането на правата на детето в детската градина изисква холистичен подход, който включва уважение, участие, защита, образование и култура, като детската градина може да стане място, където децата не само учат, но и се развиват като личности с високи морални и етични стандарти.

Основните права на децата в детската градина са свързани с гарантирането на правото: им до *качествено образование* и предоставянето му на всички деца без разлика на пол, раса, идентичност, специфични потребности; на мнение, което включва в себе си свободно

изразяване и уважително отношение към всички субекти, с които пряко или косвено общуват децата в процеса на обучение, възпитание и социализация в детската градина; на живот в среда свободна от агресия, насилие, дискриминация и тормоз.

В областта на правата на детето мисията на учителя трябва да бъде насочена към (по: Gyurova, 2022, p. 712):

- Възпитаването на децата в добродетелите и ценностите на демократичното общество.
- Формирането на нагласи и мотивиране на децата за осъществяване на безконфликтни взаимоотношения с останалите членове на общността в духа на Конвенцията за правата на детето.
- Създаването на подходяща образователна среда, в която децата да могат да израстват със здраво самочувствие на личности, които имат право и достойнство.

Според Амонашвили, учителят трябва да бъде не само преподавател, но и ментор и защитник на правата на детето, като работи активно за създаването на условия, в които всяко дете може да расте и да се развива пълноценно. Той вярва, че основната задача на учителя е да помогне на учениците да открият и развият своите уникални способности и таланти. Амонашвили подчертава важността на любовта и уважението в учебния процес, като твърди, че тези чувства са основата за истинско обучение и развитие.

Мисията на учителя е изключително важна с оглед определеното от Януш Корчак право на детето не само на бъдеще, но и на настояще.

Процесът на гарантиране правата на детето и изграждането му като отговорен и автономен гражданин, който може да разбира и да отстоява общочовешките ценности и човешките права започва от предучилищна възраст, като началото на обучението на децата се поставя с педагогическите ситуации в детската градина (Nikolova, Racheva, p. 1285). Естеството на учебното съдържание и особеностите на детската възраст изискват използването основно на игрови методи и техники, за да се симулират ситуации, в които децата чрез изпълнение на различни роли в реални взаимоотношения да разберат смисъла на правата си.

Междуинституционално взаимодействие на детската градина с отговорните институции има съществена роля за оказване на подкрепа на децата. Осъществяването на ефективно взаимодействие между институциите е необходимо за реализиране на практически дейности

за гарантиране правата на децата. Чрез това сътрудничество детската градина може да осигури по-добра защита и подкрепа за правата на децата, като същевременно подобри качеството на образованието и грижите, които предоставя. Основополагащите принципи при осъществяване на междуинституционално взаимодействие на детската градина с отговорните институции са базирани на:

- системност и последователност на дейностите;
- осъществяване на дейности за гарантиране най-добрия интерес на детето;
- ефективна комуникация и сътрудничество;
- превенция на затрудненията;
- конструктивно и позитивно отношение.

За да бъдат гарантирани правата на децата, детската градина пряко и косвено си сътрудничи с различни видове институции на национално, регионално и общинско ниво.

Междуинституционално взаимодействие на детската градина с отговорните институции има съществена роля за оказване на подкрепа на децата. Осъществяването на ефективно взаимодействие между институциите е необходимо за реализиране на практически дейности за гарантиране правата на децата. Чрез това сътрудничество детската градина може да осигури по-добра защита и подкрепа за правата на децата, като същевременно подобри качеството на образованието и грижите, които предоставя.

За да бъдат гарантирани правата на децата в детската градина е необходимо да се осъществява ефективно взаимодействие с отговорните институции, като: Регионално управление на образованието (РУО); Регионален център за подкрепа на приобщаващото образование (РЦППО); Дирекция „Социално подпомагане“, отдел „Закрила на детето“ – пряко ангажиран със социалната закрила и защита на децата и семействата; Държавна агенция за закрила на детето (ДАЗД); Централна комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните; Местна комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните; Детска педагогическа стая; Регионална здравна инспекция.

В съответствие с разпоредбите, залегнали в Закона за закрила на детето, относно уведомяването на дирекция „Социално подпомагане“ и Държавна агенция за закрила на детето, детската градина информира съответните

институции при установяване, че дете се нуждае от закрила (Zakon za zakrila na deteto). В съответствие с Механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищното образование, детската градина уведомява отдел „Закрила на детето“ по местоживее на детето при наличие на рискова ситуация. Работата с детето започва веднага в зависимост от конкретния случай, като екип от детската градина може да се включи в съвместни дейности с Отдела за закрила на детето.

Важно за ползотворното сътрудничество е освен планиране на дейностите, да се постигне синхронизиране в работата на мултидисциплинарния екип и периодична обмяна на информация.

Ако от учителите или другите педагогически специалисти и непедагогическия персонал в образователната институция се констатира системни нарушения на конкретно дете, детската градина следва да потърси подкрепа от инспекторите към Детска педагогическа стая или членовете на Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните, като осъществяваната съвместна дейност е свързана с превенция и интервенция на асоциалното поведение. Взаимодействието между детската градина и Детска педагогическа стая или Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните се осъществява чрез съвместни дейности, според дадени препоръки и разпределени отговорности, а при необходимост се включват специалисти и от други институции.

За да се ограничи риска на отпадане от образователната система на деца, подлежащи на задължително предучилищно образование, детската градина съгласно изискванията на Правилника за прилагане на закона за семейните помощи за деца, всеки месец изпраща справка за отсъстващите деца до Регионалната дирекция за социално подпомагане. Целта на посоченото взаимодействие е да се предприемат своевременни мерки за ограничаване на отпадането, при съвместни дейности според правомощията на двете институции.

Детската градина работи и със съответното Регионално управление на образованието, като получава експертна помощ при възникнали затруднения по различни въпроси. Сътрудничеството с Регионалната здравна инспекция се осъществява от една страна, за превантивни дейности за опазване здравето на

децата, както и контролиране спазването на хигиенните норми за осигуряване на здравословна среда, а от друга страна, за провеждане на съвместни инициативи за повишаване информираността на децата и родителите.

Взаимодействието между детската градина и различните институции се осъществява с използване на различни форми – екипна, експертна, изпълнителска, информационна, образователна, съгласуваща и др., в зависимост от отговорността на заинтересованите страни и при постигане най-добрия интерес за децата. Чрез използването на различни форми на взаимодействие, детската градина и отговорните институции могат да създадат единна и ефективна система за подкрепа на децата. Това не само би подобрило качеството на грижите и образованието, но също така осигурява най-добрите условия за развитие и благополучие на децата. Важно е всички участници в процеса да работят заедно с ангажимент и отдаденост, за да постигнат общата цел – щастливи и здрави деца.

Анализ на резултатите от анкетно проучване на директори и заместник-директори на детски градини

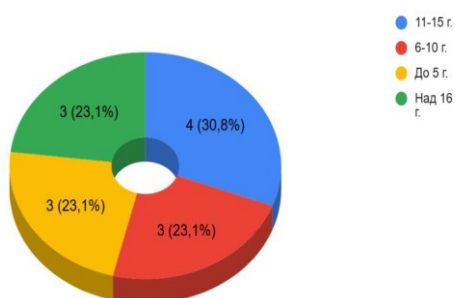
Емпиричното изследване има за цел да проучи мнението на директори и заместник-директори относно ролята на управлението на детската градина при междуинституционалното взаимодействие за гарантиране правата на детето. Това малко проучване бе осъществено в 12 детски градини от район Надежда, гр. София.

Анкетната карта се състои от 19 въпроса, като са използвани открити и закрити въпроси. Общият брой на участващите в емпиричното проучване е 76, като от тях 12 директори на детски градини и един заместник-директор на детски градини в район Надежда на гр. София. Проучването бе осъществено с google формуляр.

Всички изследвани лица са от женски пол. Съвсем логично (с оглед на заеманата управленска позиция и вида образователна институция) голяма част от изследваните лица (по 46,2%) попадат във възрастовия диапазон от 40 г. до 49 г. и от 50 г. до 59 г. и (7,7%) от респондентите са на възраст между 30-39 г.. За първата възрастова група 18-29 г. можем да кажем, че спецификата и профила на изследваните лица, т.е. директори на Детски градини предполага да бъдат на по-висока възраст от

29 (с оглед изискването за заемането на длъжността Директор на образователна институция, а именно 5 год. трудов стаж като педагог в образователната система), а отсъствието на изследвани лица над 60 г. говори, че има подновяване на ръководния състав на детските градини.

Голяма част от изследваните лица (30,8%) посочват, че имат трудов стаж, като директори или заместник-директори на детска градина между 11 и 15 г., следвани от лица с трудов стаж на ръководна позиция в Детска градина (23,1%) до 5 год., между 6-10 г. (23,1%) и над 16 г. (23,1%)



Фиг. 1. Трудов стаж на ръководна позиция в Детска градина.

Изследваните лица посочват, че при управлението на Детската градина прилагат принципите на хуманното обучение, основаващи се на зачитане правата на детето и тяхното достойнство и смятат, че педагозите се ръководят от най-висшите интереси на детето при изпълнението на професионалните им задължения. Всички изследвани директори и заместник-директори (13) смятат, че в Детската градина която ръководят се осигурява възпитание, което подпомага децата в израстването им и формирането им като личности. Ръководителите на Детските градини, взели участие в анкетното проучване посочват, че в ръководените от тях образователни институции се гарантират правата на детето, от гледна точка на: *управлението на образователната институция; осъществяването педагогическо взаимодействие от страна на учителите.*

Голяма част от респондентите (13), взели участие в емпиричното проучване, посочват, че в ръководената от тях Детска градина се гарантират правата на децата от гледна точка на принципа: *на недопускане на дискриминация; за най-добрият интерес на детето; за*

правото на всяко дете на живот; за оцеляване и развитие. Относно Принципа за правото на децата на участие и изслушване 12 от респондентите посочват, че и този принцип се спазва в ръководената от тях Детска градина и един от респондентите посочва, че не знае този принцип да се спазва в тяхната образователна институция.

Прави впечатление, че ръководителите на Детски градини са единодушни, че организирания процес на обучение в ръководената от тях Детска градина показва уважение към достойнството на детето и се позволява на детето да участва активно в живота на образователната институция. По отношение на позволяването на детето да изразява свободно мнението си, (12) от директорите смятат, че организирането на образователния процес в ръководената от тях Детска градина го позволява, а един от респондентите е на противоположното мнение.

Според респондентите педагогическите специалисти използват различни методи, чрез които се стремят да стимулират децата да изразяват мнението си. Основните методи за стимулиране изразяването на мнение на децата, които посочват ръководителите на Детските градини са следните:

- педагогически и интерактивни игри, ролеви игри, дискусии, интервю, иновативни технологии, открити моменти, театрални драматизации;
- утринни срещи, индивидуални разговори, съвместни инициативи на ниво детска градина;
- метод на въпросите и отговорите, интерактивни дейности, технологични средства и групови дискусии;
- викторини, взаимодействие между различни групи чрез „свързани класни стаи“ и др.

От изразеното мнение на анкетирания директори на Детски градини става ясно, че създадената в образователната институция педагогическа среда позволява *прилагането на ориентиран към детето обучителен подход*, при които се отчитат индивидуалните различия на децата, *използват се помощни средства и се поддържат партньорски отношения с родителите.* По отношение на педагогическата среда, която позволява използването на *технологии и оборудване, които да подпомогнат достъпа до образование* (11) от ръководителите, взели участие в емпиричното проучване потвърждават, че педагогическата среда в ръководената от тях детска градина го

позволява, а останалите двама посочват, че средата отчасти го позволява.

Според изследваните ръководители на Детски градини, за да може да се подобри гарантирането на правата на децата би трябвало да се промени организацията на образователни процес като: децата се запознават не само с правата, но и със задълженията им; родителите се ангажират повече с дневния режим на децата; се продължава работата по посока изграждането на среда, основана на уважение и разбирателство.

Останалите участници в емпиричното проучване категорично заявяват, че правата на децата са напълно гарантирани в ръководените от тях детски градини и не е необходимо да се предприемат промени в организацията на образователния процес.

Един от важните въпроси не само през последните години, а и винаги когато се говори за защита правата на децата е свързан със защитата им от дискриминация и тормоз и поради тази причина и в настоящото проучване се опитваме да разберем какво правят директорите по посока превенция и защита правата на децата от тях. Водещите мерки по осигуряване защитата на децата от дискриминация са свързани с това, че Детската градина има ясна политика и процедури за справяне със случаи на дискриминация и тормоз, които включват бързо реагиране и подкрепа за засегнатите деца и с това, че са въведени дейности и мерки, които са застъпени в Механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите от системата на предучилищното и училищното образование. Следващите мерки, които са посочени най-много от анкетиранията лица са свързани с това, че Детската градина осигурява психологическа и социална подкрепа за децата, които са били жертви на дискриминация или тормоз, както и за техните семейства и също така провеждат специализирани тренинги за учители, които ги обучават как да разпознават и реагират на случаи на дискриминация и тормоз. Мерките, насочени към защита правата на децата от дискриминация и тормоз са свързани с провеждане на редовни обучения и семинари за децата и персонала относно значението на толерантността, уважението и предотвратяването на дискриминация и тормоз.

Респондентите също така посочват, че организират информационни кампании и дискусии, които повишават осведомеността за различните форми на дискриминация и тормоз и

начините за тяхното предотвратяване и организират родителски срещи, на които се обсъжда важността на толерантността и уважението, както и начините, по които родителите могат да подкрепят децата си в борбата срещу дискриминацията и тормоза. Съвсем логично най-малък брой от респондентите са посочили, че използват анкетирането сред родителите за събиране на информация за преживяванията на децата и идентифициране на потенциални проблеми, свързани с дискриминацията и тормоза.

Голяма част от анкетиранията ръководители (84,6%) на Детски градини посочват, че осъществяват съвместни дейности основно с Държавната агенция за закрила на детето, следвани от Общинската администрация (76,9%), Регионалните управление на образованието (69,2%) и Дирекция „Социално подпомагане“ (69,2%). Респондентите посочват, че осъществяват по-рядко съвместни дейности в сравнение с горепосочените институции с Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (61,5%) и с Регионалната здравна инспекция (53,8%) и то по всяка вероятност е обусловено от спецификата на дейност на тези две институции, а именно превантивна дейност.

Ефективността на взаимодействията на Детските градини с другите социални организации, с които си комуникират и осъществяват съвместни дейности по посока закрила правата на детето играят много важна роля, тъй като образователните институции, като цяло не са в състояние да се справят самостоятелно с всички предизвикателства при управлението на Детската градина и на учебно-възпитателния процес чрез които да гарантират правата на децата. Съдействието и подкрепата на местната и регионалната власт в сферата на образованието, местните и държавни структури, осъществяващи социална закрила и защита на децата, а също и тези които отговарят за запазване здравето и живота им са изключително важни за ефективното управление на детската градина в контекста на междуинституционалното взаимодействие за гарантиране правата на детето. Ето защо и ръководителите на Детските градини, включили се в емпиричното проучване посочват, че осъществяват ефективно взаимодействие с Общинската администрация, Регионалното управление на образованието, Териториалните подразделения на Министерството на труда и социалната политика, а именно Дирекции „Социално подпомагане“,

Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните и всички други правителствени и неправителствени организации, предназначени да гарантират правата на детето, като *Национална мрежа за децата (НМД)*, *Фондация „За нашите деца“*, *Център за обществена подкрепа*, *Омбудсмана на Република България* и др.. Като цяло бихме могли да кажем, че Ръководителите на детските градини смятат, че взаимодействието с Държавната агенция за закрила на детето, Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните, както и взаимодействието между другите институции, подпомагащи процеса на реализиране на политики и предоставянето на помощ и подкрепа на децата, за да бъдат гарантирани техните права се нуждаят от промени. Те също така смятат, че взаимодействието между Детските градини и Държавната агенция за закрила на детето, Дирекция „Социално подпомагане“ и Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните е отчасти ефективно. От всичко до тук можем да направим извода, че като цяло ръководителите на Детските градини смятат, че взаимодействието им с Държавната агенция за закрила на детето, Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните и другите институции, работещи в сферата на социалната закрила и защита на децата и превенция на асоциалното поведение се нуждае от значително подобряване, за да бъдат те още по-ефективни.

Голяма част от респондентите посочват, че с Дирекциите „Социално подпомагане“, Регионалното управление на образованието, Държавната агенция за закрила на детето и Регионалната здравна инспекция осъществяват преди всичко експертна дейност и тази форма на взаимодействие между всички социални институции, които защитават правата на децата и осъществяват превантивна дейност по посока преодоляването на асоциално поведение е най-използвана. Следващата форма по значимост за респондентите при реализирането на взаимодействие между посочените институции, осъществяващи закрила правата на децата у нас е екипната форма и тук водещо е взаимодействието с Държавната агенция за закрила на детето, Регионалната здравна инспекция, следвани от Регионалното управление на образованието и с равни проценти са Дирекциите „Социално подпомагане“ и

Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните.

Начина по които са разпределени формите на взаимодействие между различните субекти, осъществяващи закрилата и защита на правата на децата и превенцията на асоциалното поведение у нас ни дава основание да смятаме, че анкетираните лица посочват като най-важна и значима за тях експертната форма следвана от екипната, информационната и на последно място, но не по значимост образователната. Съвсем логично образователната форма на взаимодействие между детската градина и всички останали субекти, осъществяващи закрила правата на децата и превенцията на асоциалното поведение е с най-малко значимост сред директорите, тъй като се предполага, че тази дейност основно се осъществява от учителите в образователната институции и те се нуждаят от малко информационна подкрепа от другите органи по закрила на детето.

Успоредно с идентифицираните водещите форми на комуникация между Детската градина и другите социални организации, осъществяващи защита на правата на децата интерес представляват и възможностите за подобряване на междуинституционално взаимодействие.

Според анкетираните директори и заместник-директор възможностите за подобряване на междуинституционалното взаимодействие на Детската градина с другите организации, осъществяващи закрила на децата с цел гарантиране правата на децата са следните:

- подобряване на комуникацията;
- консултиране и работа с родители и деца по конкретен случай, като комуникацията се осъществява с всички заинтересовани институции на съвместни работни срещи;
- провеждане на повече срещи за обсъждане на наболели въпроси;
- изграждане на по-добра екипна работа между институциите;
- подобряване на взаимодействието между самите институции;
- регламентиране на формите на взаимодействие;
- изготвяне на ясни процедури за действия при различни случаи;
- организиране на ежесмесечни екипни и експертни срещи с институциите, за да се постигне по-добра координация при работа по конкретни случаи.

Изводи и обобщение

Като резултат от проведеното емпирично проучване можем да направим следните изводи:

- при управлението на детската градина следва да се прилагат принципите на хуманното обучение, които се основават на зачитане правата на детето и тяхното достойнство;
- при изпълнение на професионалните задължения, педагозите следва да се ръководят от най-висшите интереси на детето;
- детската градина следва да осигурява възпитание, което да подпомогне децата в израстването и формирането им като личности;
- в изследваните детски градини се спазват принципите, свързани с правата на детето, като принципа на недопускане на дискриминация, принципа за най-добрия интерес на детето, принципа за правото на всяко дете на живот, принципа за оцеляване и развитие и принципа за правото на децата на участие и изслушване;
- създадената педагогическа среда в Детските градини позволява прилагане на ориентиран към детето обучителен подход при използване на помощни средства и поддържане на партньорски отношения с родителите;
- използват се различни методи за стимулиране на децата да изразяват мнението си, като интерактивни игри, ролеви игри, дискусии, утринни срещи, индивидуални разговори, викторини, взаимодействие между различни групи чрез „свързани класни стаи“ и др.;
- Като цяло взаимодействието на Детската градина с другите социални организации, осъществяващи закрила на децата у нас е ефективна, но има още върху какво да се работи, за да стане това взаимодействие още по-ефективно.
- предприети са мерки и са въведени политика за защита правото на децата от дискриминация и тормоз, като една от приоритетни области по закрила на децата у нас през последните години е налагането и утвърждаването на мерки за намаляването им в образователните институции.

В обобщение следва да се посочи, че в детски градини, взели участие в емпиричното изследване осъществяват в определена степен ефективни съвместни дейности с другите социални организации, отговорни за гарантиране правата на децата у нас, като Общинска администрация, Регионално управление на образованието, Регионална здравна инспекция,

Дирекция „Социално подпомагане“, Държавна агенция за закрила на децата и Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните, като за тази цел се опитват да използват различни форми на взаимодействие.

В *заключение* можем да кажем, че детските градини демонстрират ангажираност към осигуряване на качествено образование и закрила правата на децата, като осъществяват ефективни съвместни дейности с различни социални организации. Въпреки постигнатия напредък, има нужда от продължаващи усилия за подобряване на взаимодействието и координацията между институциите, за да се гарантира пълната защита и подкрепа на децата в техния растеж и развитие.

С оглед на достигнатите изводи от проведеното емпирично проучване може да се приеме, че е необходимо подобрене на междуйнституционалното взаимодействие на детската градина с институции на общинско, регионално и национално ниво, с оглед гарантиране правата и благосъстоянието на децата.

Литература

Georgieva, A. 2024 Menidzhmant na detskata gradina za osiguravane na kachestvo na obrazovaniето. Godishnik na Shumenskiya universitet „Episkop Konstantin Preslavski“. Pedagogicheski fakultet, br. 1, s. 731

Gyurova, V. 2022 Kulturata po pravata na deteto – neobhodim element na profesionalnata kompetentnost na uchitelite na XXI vek. Pedagogika, volume 94, Number 6, s. 712

Dishkova, M. 2017 Vzaimodeystvie mezhdu obrazovatelni i sotsialni institutsii za preodolyavane na deviatsiite v povedenieto na detsata.

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie, Obn. DV. br.79/13.10.2015, V sila ot 01.08.2016,

<https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>

Zakon za zakrila na deteto, Obn. DV. br.48/13.07.2000

<https://lex.bg/laws/ldoc/2134925825>

Naredba № 15/22.07.2019 za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti.

<https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>

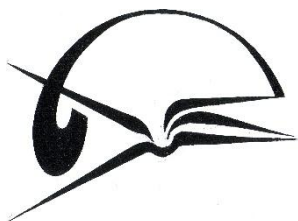
Nikolova, Y. Racheva, D. 2018 Pravata na deteto prez pogleda na studenti pedagogi. Pedagogika, volume 90, Number 9, s. 1285

Yankulova, R. 2017 Pravata na detsata i myastoto im v balgarskiya konstitutsionen model. Pravna misal, br. 2, p. 4

Божидара Кривирадева, доцент
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика
Катедра „История на педагогиката и управление на образованието
Бул. „Цар Освободител“ 15, кабинет 58
София, 1202
e-mail: kriviradeva@gmail.com

Венета Ковачка, Директор на Детска градина 170
„Пчелица“
Ул. „Любородие“ 4
София, 1224
e-mail: venetakovachka@gmail.com

Статията е част от цялостно теоретико-емпирично проучване, осъществяващо се с финансовата подкрепа на фонд Научни изследвания при СУ „Св. Кл. Охридски“ под номер на договор 80-10-96 от 28.05.2025.

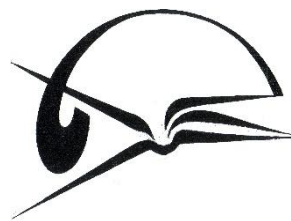


УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Технически редактор
Иван Димитров

Художник на корицата
Красимир Николов

Издателство
Бургаски държавен университет
„Проф. д-р Асен Златаров”
Формат – 206 / 290



MANAGEMENT AND EDUCATION

Technical Editor
Ivan Dimitrov

Cover Design
Krasimir Nikolov

House Press
Burgas State University
Prof. Dr Assen Zlatarov University
Format – 206 / 290