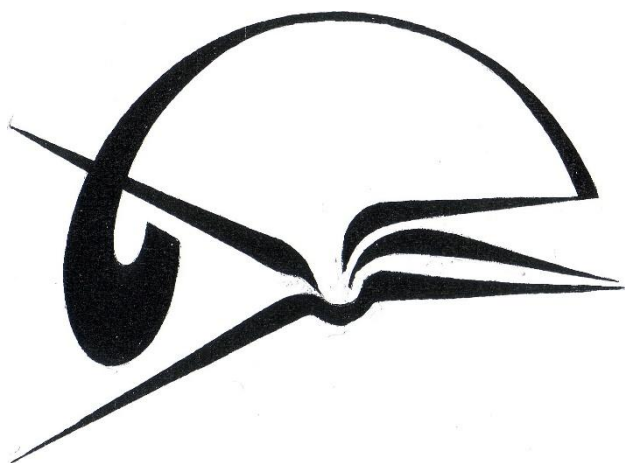


**УПРАВЛЕНИЕ И  
ОБРАЗОВАНИЕ**

**MANAGEMENT AND  
EDUCATION**



**ПЕДАГОГИКА И  
КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО**

**PEDAGOGY AND  
QUALITY OF EDUCATION**

**Бургаски държавен университет  
“Проф. д-р Асен Златаров”  
Том 22 (3) 2026**

**Burgas State University  
“Prof. Dr Assen Zlatarov”  
Vol. 22 (3) 2026**

**Главен редактор:**  
проф. д-р Иван Димитров

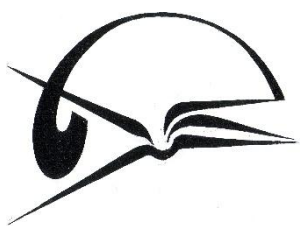
**Editor-in-chief:**  
Prof. Dr. Ivan Dimitrov

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

проф. д-р Николай Дымченко (Молдова)  
проф. д-р Жанна Толысбаева (Казахстан)  
проф. д-р Румяна Папанчева (България)  
проф. д-р Надежда Калоянова (България)  
доц. д-р Елена Торина (Русия)  
доц. д-р Божидара Кривирадева (България)  
доц. д-р Красимира Димитрова (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)

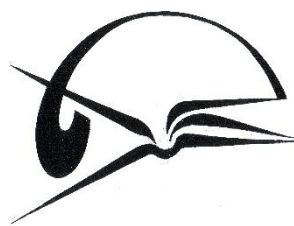
**Scientific Board, Guest Editors and  
Reviewers:**

Prof. Dr Nikolay Dimchenko (Moldova)  
Prof. Dr hab. Zhanna Tolysbaeva (Kazakhstan)  
Prof. Dr Romyana Papancheva (Bulgaria)  
Prof. Dr Nadezhda Kaloqnova (Bulgaria)  
Assoc. Prof. Dr Elena Torina (Russia)  
Assoc. Prof. Dr Bozhidara Kriviradeva (Bulgaria)  
Assoc. Prof. Dr Krasimira Dimitrova (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

|                                                                                                                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>COLOR STRATEGIES IN DISTANCE EDUCATION</b>                                                                                                                                                                                     | 11 |
| Ivanka Marinova                                                                                                                                                                                                                   |    |
| <b>POST-COMMUNICATIVE TRANSFORMATIONS IN LANGUAGE PEDAGOGY: INTER-CULTURAL REFLEXIVITY AS AN EDUCATIONAL IMPERATIVE</b>                                                                                                           | 17 |
| Ergidzhan Alinder-Ismailova                                                                                                                                                                                                       |    |
| <b>DUAL EDUCATION SUPPORTING THE TWIN TRANSITION</b>                                                                                                                                                                              | 20 |
| Silvia Toneva                                                                                                                                                                                                                     |    |
| <b>DESIGNING A MULTISENSORY ENVIRONMENT TO OPTIMIZE SPEECH ACTIVITY IN 3-7 YEAR OLD CHILDREN</b>                                                                                                                                  | 24 |
| Magdalena Stoyanova                                                                                                                                                                                                               |    |
| <b>PSYCHOLOGICAL PROFILE AND DETERMINANTS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN IN THE PRIMARY EDUCATIONAL STAGE</b>                                                                                                                 | 30 |
| Lilia Perusanova, Diana Ivanova                                                                                                                                                                                                   |    |
| <b>CAREER DEVELOPMENT AND PSYCHOGENIC INFERTILITY – PROBLEMS AND CHALLENGES</b>                                                                                                                                                   | 35 |
| Lilia Perusanova, Aneta Rasheva, Vesela Karamisheva, Lilia Koleva                                                                                                                                                                 |    |
| <b>RHYMING TALES – AN INNOVATIVE APPROACH TO LITERATURE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL</b>                                                                                                                                            | 39 |
| Iva Stamenova                                                                                                                                                                                                                     |    |
| <b>COMMUNICATIVE GRAMMAR TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE THROUGH INFORMATION-GAP ACTIVITIES: THEORETICAL FOUNDATIONS, TYPOLOGY, TASK DESIGN, AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS</b>                                                      | 45 |
| Hilda Terlemezyan                                                                                                                                                                                                                 |    |
| <b>EDUCATIONAL RESOURCES IN MIDWIFERY STUDENTS' TRAINING – A COMPARATIVE ANALYSIS</b>                                                                                                                                             | 54 |
| Tsveta Hristova                                                                                                                                                                                                                   |    |
| <b>MECHANISM FOR PLANNING AND IMPLEMENTING A TRANSFORMATIVE RETELLING THROUGH THE PRISM OF SPEECH ACTIVITY THEORY</b>                                                                                                             | 59 |
| Krasimira Chepisheva                                                                                                                                                                                                              |    |
| <b>SCHOOL AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF DEVIANT BEHAVIOR IN CHILDREN AND YOUTH FROM THE VIEW OF THE SECRETARIES AND MEMBERS OF LOCAL COMMISSIONS FOR COMBATING ANTI-SOCIAL MANIFESTATIONS OF JUVENILE AND MINOR CHILDREN</b> | 64 |
| Daniela Racheva                                                                                                                                                                                                                   |    |
| <b>INTERACTIVE METHODS AND SPECIFIC FEATURES OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS</b>                                                                                                                                                   | 71 |
| Valentina Todorova-Lazarova                                                                                                                                                                                                       |    |
| <b>COMPETENCIES AND VALUE-BASED EDUCATION IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOL</b>                                                                                                                                   | 80 |
| Petyr Uzunov                                                                                                                                                                                                                      |    |

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS N THE TEACHING OF PHILOSOPHY</b>                                                                                           | 85  |
| Petyr Uzunov                                                                                                                                                            |     |
| <b>TEAMWORK TRAINING TO OPTIMIZE ARCHITECTURAL MODEL MAKING</b>                                                                                                         | 90  |
| Alexandra Ivanova                                                                                                                                                       |     |
| <b>FORMING SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS AS A KEY ELEMENT IN THE LITERACY PROCESS OF ADULT LEARNERS</b>                                                                 | 96  |
| Virginia Peynova                                                                                                                                                        |     |
| <b>EFFECTIVENESS OF A PERSONALIZED LEARNING MODEL FOR MASTERING THE MULTIPLICATION TABLE OF 7 IN PRIMARY EDUCATION</b>                                                  | 101 |
| Desislava Draganova-Toteva                                                                                                                                              |     |
| <b>THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT THE UNIVERSITIES</b>                                                                             | 110 |
| Boyka Petkova                                                                                                                                                           |     |
| <b>THE INFLUENCE OF METHODOLOGICAL PORTFOLIO AND PEER ASSESSMENT ON THE SELF-EFFICACY OF PRE-SERVICE TEACHERS</b>                                                       | 114 |
| Ivanna Hristova                                                                                                                                                         |     |
| <b>DIGITAL COMPETENCY AND READINESS OF NURSING ACADEMIC STAFF TO USE TECHNOLOGIES FOR TRAINING: A NARRATIVE REVIEW</b>                                                  | 119 |
| Angelina Kirkova-Bogdanova                                                                                                                                              |     |
| <b>THE INTEGRATION OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION AS A MECHANISM FOR EDUCATIONAL INCLUSION OF ROMA PUPILS: THE EXPERIENCE OF BLAGOEVGRAD MUNICIPALITY</b> | 128 |
| Bilyana Ivanova                                                                                                                                                         |     |
| <b>BARRIERS TO THE SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES</b>                                                                                                   | 136 |
| Dilyana Milkova                                                                                                                                                         |     |
| <b>THE MANAGEMENT STYLE OF THE SCHOOL PRINCIPAL AND ITS ROLE FOR EFFECTIVE CHANGE MANAGEMENT</b>                                                                        | 140 |
| Nikolinka Chusheva, Miroslav Terziyski                                                                                                                                  |     |
| <b>COMPARATIVE ANALYSIS OF LEADING AI PLATFORMS AND THEIR IMPACT ON THE LEARNING PROCESS IN MEDICAL SCHOOLS</b>                                                         | 149 |
| Asen Seizov, Polina Mihova                                                                                                                                              |     |
| <b>MEDLEX CONTEXT: ISOLATED VS CONTEXTUALISED LEXICAL PROCESSING IN MEDICAL ENGLISH LISTENING</b>                                                                       | 154 |
| Evgeni Stanchev                                                                                                                                                         |     |
| <b>MEDLEX CONTEXT: ISOLATED VS CONTEXTUALISED LEXICAL PROCESSING IN MEDICAL ENGLISH READING</b>                                                                         | 161 |
| Evgeni Stanchev                                                                                                                                                         |     |
| <b>CONCEPTUAL BASES AND DEVELOPMENT OF THE STEM APPROACH IN EDUCATION</b>                                                                                               | 168 |
| Antoaneta Angelacheva                                                                                                                                                   |     |
| <b>MODEL FOR IMPLEMENTATION OF STEM APPROACH IN SCIENCE EDUCATION</b>                                                                                                   | 178 |
| Antoaneta Angelacheva                                                                                                                                                   |     |
| <b>TECHNOLOGY SKILLS</b>                                                                                                                                                | 187 |
| Tereza Stefanova                                                                                                                                                        |     |

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>APPLICATION OF PSYCHOPROJECTIVE METHODS FOR DIAGNOSIS OF ANXIETY IN PSYCHO-SOCIAL SUPPORT OF PEDAGOGY STUDENTS</b>                   | 195 |
| Avi Abner                                                                                                                               |     |
| <b>THE INTERNAL CONTROL SYSTEM AS AN INSTITUTIONAL INTEGRATOR BETWEEN ADMINISTRATIVE AND ACADEMIC PROCESSES IN HIGHER EDUCATION</b>     | 201 |
| Tihomir Staykov                                                                                                                         |     |
| <b>THE MORAL IDEAL AS AN EXPRESSION OF THE SPIRITUAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN CHILDREN'S POETRY</b>                     | 210 |
| Teodora Valeva                                                                                                                          |     |
| <b>STEM/STEAM ACTIVITIES FOR DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCES IN PRIMARY STUDENTS</b>                                               | 214 |
| Fani Boykova, Maria Radeva                                                                                                              |     |
| <b>LITERARY EDUCATION AND CULTURAL CONTEXT (WHAT ALEKO DOESN'T SAY ABOUT THE PLOVDIV EXHIBITION IN THE "CHICAGO EXHIBITION" EXTRAS)</b> | 220 |
| Krasimira Taneva                                                                                                                        |     |
| <b>PROTECTION OF CHILDREN'S RIGHTS. CHILDREN'S RIGHT TO EDUCATION</b>                                                                   | 225 |
| Viara T. Gyurova                                                                                                                        |     |
| <b>LEADERSHIP OF CLASS TEACHERS IN SCHOOLS: ROLES, CHALLENGES, AND IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRACTICE</b>                            | 235 |
| Borislava Georgieva Furnadzhieva – Karleva                                                                                              |     |
| <b>DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL THROUGH PROJECT-BASED LEARNING</b>                                         | 241 |
| Viktoriya Hristova                                                                                                                      |     |
| <b>DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF SCIENTIFIC COMPETENCES OF STUDENTS IN 7TH GRADE</b>                                                         | 245 |
| Yordanka Stefanova, Elka Stoyanova                                                                                                      |     |
| <b>SCENARIO-INTEGRATED COMPETENCE-ORIENTED MODEL FOR TEACHING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT THE PRIMARY STAGE OF EDUCATION</b>   | 257 |
| Penka Valcheva                                                                                                                          |     |
| <b>DIGITAL REORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL MODELS IN THE ERA OF GLOBAL CRISES</b>                                               | 261 |
| Kaloyan Damyanov                                                                                                                        |     |
| <b>EDUCATION AND PREVENTION OF DEVIOUS BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS</b>                                                      | 269 |
| Vesela Bozhkova                                                                                                                         |     |
| <b>KINDERGARTEN MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INTER-INSTITUTIONAL COOPERATION TO ENSURE CHILDREN'S RIGHTS – THEORETICAL ASPECTS IES"</b> | 273 |
| Bozhidara Kriviradeva, Veneta Kovachka                                                                                                  |     |



# СЪДЪРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБУЧЕНИЕТО

|                                                                                                                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>ЦВЕТОВИ СТРАТЕГИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ</b><br>Иванка Маринова                                                                                                                                                                      | 11 |
| <b>ПОСТ-КОМУНИКАТИВНИ ТРАНСФОРМАЦИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКАТА: ИНТЕР-КУЛТУРНАТА РЕФЛЕКСИВНОСТ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛЕН ИМПЕРАТИВ</b><br>Ергиджан Алиндер-Исмаилова                                                                                       | 17 |
| <b>ДУАЛНО ОБУЧЕНИЕ В ПОДКРЕПА НА ДВОЙНИЯ ПРЕХОД</b><br>Силвия Тонева                                                                                                                                                                         | 20 |
| <b>ПРОЕКТИРАНЕ НА МУЛТИСЕНЗОРНА СРЕДА ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА РЕЧЕВАТА АКТИВНОСТ ПРИ 3 – 7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА</b><br>Магдалена Стоянова                                                                                                               | 24 |
| <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОФИЛ И ДЕТЕРМИНАНТИ НА АГРЕСИВНО ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦА В НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП</b><br>Лилия Перусанова, Диана Иванова                                                                                                  | 30 |
| <b>КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ И ПСИХОГЕННА ИНФЕРТИЛНОСТ – ПРОБЛЕМИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА</b><br>Лилия Перусанова, Анета Рашева, Весела Карамишева, Лилия Колева                                                                                         | 35 |
| <b>РИМУВАНИТЕ ПРИКАЗКИ – ЕДИН ИНОВАТИВЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ</b><br>Ива Стаменова                                                                                                                          | 39 |
| <b>КОМУНИКАТИВНО ПРЕПОДАВАНЕ НА ГРАМАТИКА КАТО ЧУЖД ЕЗИК ЧРЕЗ ДЕЙНОСТИ С ИНФОРМАЦИОННА ПРАЗНИНА: ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВАНИЯ, ТИПОЛОГИЯ, ДИЗАЙН НА ЗАДАЧИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИМПЛИКАЦИИ</b><br>Хилда Терлемезян                                        | 45 |
| <b>ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕСУРСИ В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ - СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ</b><br>Цвета Христова                                                                                                                                      | 54 |
| <b>МЕХАНИЗЪМ ЗА ПЛАНИРАНЕ И РЕАЛИЗИРАНЕ НА ТРАНСФОРМИРАЩ ПРЕРАЗКАЗ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА ТЕОРИЯТА НА РЕЧЕВАТА ДЕЙНОСТ</b><br>Красимира Чепишева                                                                                                   | 59 |
| <b>УЧИЛИЩЕТО КАТО ФАКТОР ЗА РАЗВИТИЕ НА ДЕВИАНТНО ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦАТА И МЛАДЕЖИТЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СЕКРЕТАРИТЕ И ЧЛЕНОВЕТЕ НА МЕСТНИ КОМИСИИ ЗА БОРБА СРЕЩУ ПРОТИВООБЩЕСТВЕНИТЕ ПРОЯВИ НА МАЛОЛЕТНИТЕ И НЕПЪЛНОЛЕТНИТЕ</b><br>Даниела Рачева | 64 |
| <b>ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ И ОСОБЕНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ВИСША МАТЕМАТИКА</b><br>Валентина Тодорова-Лазарова                                                                                                                                     | 71 |
| <b>КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЦЕННОСТНО ОБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ</b><br>Петър Узунов                                                                                                                                   | 80 |

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>РОЛЯТА НА МЕЖДУПРЕДМЕТНИТЕ ВРЪЗКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ</b><br>Петър Узунов                                                                                                       | 85  |
| <b>ОБУЧЕНИЕ В ЕКИПНА РАБОТА ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА АРХИТЕКТУРНОТО МАКЕТИРАНЕ</b><br>Александра Иванова                                                                                       | 90  |
| <b>ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА САМОРЪКОВОДЕНО УЧЕНЕ КАТО КЛЮЧОВ ЕЛЕМЕНТ В ПРОЦЕСА ПО ОГРАМОТЯВАНЕ НА ВЪЗРАСТНИ УЧАЩИ.</b><br>Вирджиния Пейнова                                                | 96  |
| <b>ЕФЕКТИВНОСТ НА МОДЕЛ ЗА ПЕРСОНАЛИЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПРИ УСВОЯВАНЕ НА ТАБЛИЧНОТО УМНОЖЕНИЕ С ЧИСЛОТО 7 В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ</b><br>Десислава Драганова-Тотева                       | 101 |
| <b>УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В ПРЕПОДАВАНЕТО НА ЧУЖД ЕЗИК В УНИВЕРСИТЕТИТЕ</b><br>Бойка Петкова                                                                                | 110 |
| <b>ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИЧЕСКОТО ПОРТФОЛИО И ВЗАИМНОТО ОЦЕНЯВАНЕ ВЪРХУ АЗ-ЕФЕКТИВНОСТТА НА БЪДЕЩИ УЧИТЕЛИ</b><br>Иванна Христова                                                              | 114 |
| <b>ДИГИТАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА ПРЕПОДАВАТЕЛИТЕ НА МЕДИЦИНСКИ СЕСТРИ И ГОТОВНОСТТА ИМ ДА ИЗПОЛЗВАТ ТЕХНОЛОГИИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ: ОПИСАТЕЛЕН ОБЗОР</b><br>Ангелина Киркова-Богданова           | 119 |
| <b>ИНТЕГРАЦИЯТА НА ФОРМАЛНОТО, НЕФОРМАЛНОТО И ИНФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ КАТО МЕХАНИЗЪМ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНО ПРИОБЩАВАНЕ НА РОМСКИ УЧЕНИЦИ: ОПИТЪТ НА ОБЩИНА БЛАГОЕВГРАД</b><br>Биляна Иванова | 128 |
| <b>ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СОЦИАЛНОТО ВКЛЮЧВАНЕ НА ДЕЦА С УВРЕЖДАНИЯ</b><br>Диляна Милкова                                                                                                | 136 |
| <b>УПРАВЛЕНСКИЯТ СТИЛ НА ДИРЕКТОРА И НЕГОВАТА РОЛЯ ЗА ЕФЕКТИВНО УПРАВЛЕНИЕ НА ПРОМЕНЕТЕ В УЧИЛИЩЕ</b><br>Николинка Чушева, Мирослав Терзийски                                            | 140 |
| <b>СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВОДЕЩИ AI ПЛАТФОРМИ И ТЯХНОТО ВЛИЯНИЕ ВЪРХУ УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ВЪВ ВИСШЕТО МЕДИЦИНСКО УЧИЛИЩЕ</b><br>Асен Сеизов, Полина Михова                                     | 149 |
| <b>КОНТЕКСТ В MEDLEX ИЗОЛИРАНА И КОНТЕКСТУАЛИЗИРАНА ЛЕКСИКАЛНА ОБРАБОТКА ПРИ СЛУШАНЕ В МЕДИЦИНСКИ АНГЛИЙСКИ</b><br>Евгени Станчев                                                        | 154 |
| <b>КОНТЕКСТ В MEDLEX ИЗОЛИРАНА И КОНТЕКСТУАЛИЗИРАНА ЛЕКСИКАЛНА ОБРАБОТКА ПРИ ЧЕТЕНЕ В МЕДИЦИНСКИ АНГЛИЙСКИ</b><br>Евгени Станчев                                                         | 161 |
| <b>КОНЦЕПТУАЛНИ ОСНОВИ И РАЗВИТИЕ НА STEM ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИЕТО</b><br>Антоанета Ангелачева                                                                                            | 168 |
| <b>МОДЕЛ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА STEM ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДНИ НАУКИ</b><br>Антоанета Ангелачева                                                                                        | 178 |

|                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ТЕХНОЛОГИЧНИ УМЕНИЯ</b><br>Тереза Стефанова                                                                                                                                          | 187 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ НА ПСИХОПРОЕКТИВНИ МЕТОДИ ЗА ДИАГНОСТИКА НА ТРЕВОЖНОСТТА В ПСИХО-СОЦИАЛНАТА ПОДКРЕПА НА СТУДЕНТИ ПО ПЕДАГОГИКА</b><br>Ави Абнер                                           | 195 |
| <b>СИСТЕМАТА ЗА ВЪТРЕШЕН КОНТРОЛ КАТО ИНСТИТУЦИОНАЛЕН ИНТЕГРАТОР МЕЖДУ АДМИНИСТРАТИВНИТЕ И АКАДЕМИЧНИТЕ ПРОЦЕСИ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ</b><br>Тихомир Стайков                          | 201 |
| <b>НРАВСТВЕНИЯТ ИДЕАЛ КАТО ИЗРАЗ НА ДУХОВНО И СОЦИАЛНО РАЗВИТИЕ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ В ПОЕЗИЯТА ЗА ДЕЦА</b><br>Теодора Вълева                                                               | 210 |
| <b>STEM/STEAM ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ УЧЕНИЦИ В НАЧАЛЕН ЕТАП</b><br>Фани Бойкова, Мария Радева                                                        | 214 |
| <b>ЛИТЕРАТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛТУРЕН КОНТЕКСТ (КАКВО НЕ КАЗВА АЛЕКО ЗА ПЛОВДИВСКОТО ИЗЛОЖЕНИЕ В ОТКЪСА „ЧИКАГСКОТО ИЗЛОЖЕНИЕ“)</b><br>Красимира Танева                                 | 220 |
| <b>ЗАЩИТА НА ПРАВА НА ДЕЦАТА. ПРАВОТО НА ДЕЦАТА НА ОБРАЗОВАНИЕ</b><br>Вяра Гюрова                                                                                                       | 225 |
| <b>РЪКОВОДСТВО НА КЛАСНИТЕ РЪКОВОДИТЕЛИ В УЧИЛИЩАТА: РОЛИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПОСЛЕДИЦИ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ПРАКТИКА</b><br>Борислава Георгиева Фурнаджиева – Кърлева                   | 235 |
| <b>РАЗВИТИЕ НА ЕКОЛОГИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ЧРЕЗ ПРОЕКТНО БАЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ</b><br>Виктория Христова                                                                | 241 |
| <b>ДИАГНОСТИЧНО УСТАНОВЯВАНЕ НА ПРИРОДОНАУЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ В 7 КЛАС</b><br>Йорданка Стефанова, Елка Стоянова                                                             | 245 |
| <b>СЦЕНАРНО-ИНТЕГРИРАН КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛЕН ЕТАП</b><br>Пенка Вълчева                                                  | 257 |
| <b>ДИГИТАЛНА РЕОРГАНИЗАЦИЯ НА ПРИОБЩАВАЩИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ МОДЕЛИ В ЕПОХАТА НА ГЛОБАЛНИ КРИЗИ</b><br>Калоян Дамянов                                                                      | 261 |
| <b>ВЪЗПИТАНИЕТО И ПРЕВЕНЦИЯТА НА ОТКЛОНЯВАЩОТО СЕ ПОВЕДЕНИЕ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ</b><br>Весела Божкова                                                              | 269 |
| <b>УПРАВЛЕНИЕ НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА В КОНТЕКСТА НА МЕЖДУИНСТИТУЦИОНАЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗА ГАРАНТИРАНЕ ПРАВАТА НА ДЕТЕТО – ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ</b><br>Бождара Кривиradeва, Венета Ковачка | 273 |





## ЦВЕТОВИ СТРАТЕГИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ

Иванка Маринова

### COLOR STRATEGIES IN DISTANCE EDUCATION

Ivanka Marinova

**ABSTRACT:** *The rapid development of distance education has significantly transformed the organization of the learning process in higher education, introducing new digital environments such as online platforms, virtual classrooms, and electronic educational resources. Within these environments, the visual characteristics of interfaces and learning materials play an important role in shaping learners' cognitive processes, emotional responses, and overall learning experience. Among the various visual elements influencing digital learning environments, color represents a relatively underexplored yet potentially significant factor.*

*This study examines the role of color strategies as a functional tool for improving the effectiveness of distance education systems. The research applies a qualitative and interdisciplinary approach, integrating theoretical insights from cognitive psychology, environmental psychology, visual design theory, and educational technology. The analysis is structured according to the key characteristics of distance education—flexibility, modularity, remoteness, asynchronicity, scale, cost-effectiveness, the roles of instructors and learners, and the use of new information technologies.*

*The paper explores how targeted color strategies can support several aspects of the learning process, including regulation of cognitive load, improved visual orientation and navigation in digital platforms, clearer communication of information, and enhanced learner motivation and self-regulation. Particular attention is given to the use of color coding for structuring educational modules, the creation of psychologically supportive digital environments through balanced color palettes, and the application of visual indicators that assist learners in managing tasks and monitoring their progress.*

*The study also highlights the importance of maintaining visual consistency between physical and virtual educational environments as part of the institutional identity of higher education institutions.*

*The findings suggest that color should be considered not merely as a decorative element but as a functional component of digital pedagogical design capable of improving the usability of learning platforms, the organization of educational content, and the psychological comfort of learners. Future research should focus on experimental investigations of the impact of specific color palettes on academic performance in digital learning environments..*

**Key words:** distance education, color strategies, learning process, digital pedagogical design

### Introduction

The development of distance education over the past decades has transformed the way the educational process is organized in higher education. Digital platforms, virtual classrooms, and electronic educational resources create a new learning environment that is fundamentally different from the traditional physical classroom. In this environment, the visual characteristics of interfaces, learning materials, and virtual spaces gain particular importance in relation to cognitive processes and the emotional responses of learners.

One of the keys, yet relatively underexplored, factors in this context is the role of color. Color functions not only as an aesthetic element but also as a tool for managing attention, orientation,

motivation, and the emotional state of learners. Research in cognitive psychology and ergonomics shows that different color tones and combinations can significantly influence concentration, memory retention, practical problem-solving, and creative thinking [1], [2].

The characteristics of distance education—such as flexibility, modularity, a synchronicity, and the use of new information technologies—require a specific approach to the visual design of educational platforms.

This report analyzes color strategies as an operational tool for improving educational effectiveness of distance education, examining the possibilities for applying color combinations in relation to the main features of distance learning.

## Methodology

The present study applies a qualitative interdisciplinary methodological approach combining theoretical analysis from several research domains, including cognitive psychology, environmental psychology, design theory, and educational technology. The aim of the methodology is to identify how color strategies can function as an operational tool for improving the effectiveness of distance learning environments.

## Research Approach

The research is based primarily on theoretical and conceptual analysis. It synthesizes existing academic literature related to:

- the psychology of color perception
- cognitive processes in digital learning environments
- ergonomic and visual design principles for user interfaces
- pedagogical characteristics of distance education systems

This approach allows the study to integrate knowledge from different disciplines in order to formulate applicable design principles for digital educational platforms.

## Analytical Framework

The methodological framework is structured around the classification of the main characteristics of distance education, as identified in previous research [3]. These characteristics—flexibility, modularity, remoteness, asynchronicity, scale, cost-effectiveness, the roles of instructor and learner, and the use of new information technologies—serve as the analytical categories for examining the role of color.

Each category is analyzed in relation to potential color strategies that may improve:

- cognitive processing
- user navigation and orientation
- learner motivation and psychological comfort
- efficiency of interaction with educational interfaces

## Methods Used

The study employs the following research methods:

1. Literature review - a review of existing studies in cognitive psychology, visual perception, environmental design, and educational technology is conducted in order to identify established findings regarding the psychological and cognitive effects of color.

2. Comparative conceptual analysis - findings from different disciplines are compared and interpreted in the context of distance education environments. This method allows the identification of relationships between visual design principles and pedagogical functionality.

3. Structural analysis of distance learning systems - the characteristics of distance education are used as a structural framework for organizing the discussion of color strategies. Each characteristic is examined in relation to possible visual design applications.

4. Design-oriented interpretation - the theoretical findings are translated into practical design considerations for digital educational platforms, including interface design, information architecture, and visual navigation systems.

## Scope and Limitations

The study focuses on conceptual and theoretical analysis rather than experimental measurement. While the conclusions are supported by previous empirical studies on color perception and cognition, the paper does not include original experimental testing. Therefore, the proposed color strategies should be considered methodological and design guidelines, which could be further validated through experimental research in digital learning environments.

## Characteristics of distance education

In their study Malcheva-Yakova and Luybenov, 2006 [3], define the following characteristics of distance education:

- Flexibility. Learners generally do not attend regular classes in the form of lectures or seminars. Each learner can study as much as needed for the organizational course (disciplines) and obtain the required knowledge in a chosen specialization.

- Modularity. The basis of a distance learning program is the modular principle. Each individual discipline or group of disciplines forms the foundation of the learner's training and provides a comprehensive understanding of specific subject areas. This allows independent courses to be combined into a curriculum that corresponds to individual or group needs. Training can be carried out alongside the learner's primary professional activities (i.e., without interrupting work).

- Remoteness. The physical distance between the learner and the educational institution does not constitute an obstacle to the effectiveness of the educational process, provided that quality technological infrastructure is available.

- Asynchronicity. In the learning process, learners and instructors can operate independently in time, meaning that teaching and learning activities can take place at a convenient time and pace for each participant.

- Scale (Coverage). This characteristic is expected to eventually be referred to as “mass participation.” The number of learners in distance education systems is not a limiting parameter. Learners have access to many sources of educational information (electronic libraries, databases) and can interact with each other and with instructors through networks and other information technologies.

- Cost-effectiveness. This refers to the economic efficiency of distance education. Studies show that efficiency is achieved through the effective use of existing educational facilities, laboratories, centers, and information technology resources. These allow more concentrated and unified educational content and enable distance learning technologies to reach a larger number of learners.

- Lecturer (Instructor). The instructor’s role changes in distance learning systems. The instructor becomes a facilitator responsible for coordinating the learning process, ensuring course accuracy, providing consultations, and supervising learning projects. Interaction with learners is primarily asynchronous through email and network systems, though personal contact is also encouraged.

- Learner. The learner assumes a new role - often referred to as a participant or listener in distance education systems. This role requires high levels of self-organization, diligence, and a certain baseline level of prior education.

- New Information Technologies. Distance learning systems rely heavily on new information technologies, including computers, audio-video equipment, telecommunications systems, and related tools.

The following part of the research is structured based upon the cited Characteristics of distance education.

### **Flexibility**

Flexibility is a fundamental feature of distance education, allowing learners to organize the learning process according to their own schedules and pace. As a result, learning often takes place under varying conditions of lighting, concentration, and psychological state.

In this context, color can act as a regulator of cognitive load. Studies show that cool color tones

(blue and green), combined with neutral tones (gray and beige), support sustained concentration and reduce subjective stress during prolonged cognitive activity [4], [1].

In the design of online learning platforms, this implies:

- neutral and cool backgrounds for main learning interfaces
- limited warm accents to highlight important elements
- reduction of visual noise through control of saturation and contrast

According to the cited studies, such a strategy can improve system adaptability to various learning conditions and enable longer, more comfortable interaction with educational content.

### **Modularity**

The modular principle is fundamental in distance education, where curricula consist of independent disciplines or learning blocks.

Color can serve as a tool for visual structuring of modules. Color coding of courses, topics, and learning resources enables the creation of a clearer cognitive map of the learning process. Research shows that color-coded information is remembered more effectively than monochrome information because color acts as an additional visual marker during memory encoding and retrieval processes [5].

This principle is also applicable to physical information media.

Practical applications may include:

- different color palettes for separate disciplines
- unified color system for resource types (lectures, tests, forums)
- limited number of core code colors to avoid cognitive overload.

### **Remoteness**

Remoteness is a key feature of distance education—learners and instructors may be located far from each other physically.

In this context, color strategies can be applied to support psychological well-being and a sense of belonging [6].

In digital platforms this may include:

- use of nature-based color palettes in interfaces
- integration of blue and green visual elements in areas for prolonged learning
- visual themes that create a calm and stable learning environment

### **Asynchronicity**

The asynchronous nature of distance learning means that learners and instructors interact at different times.

Color strategies can support clear organization of communication and temporal processes. For example:

- different colors for new, read, and archived messages
- color differentiation of deadlines, ongoing tasks, and completed activities
- visual indicators for course progress

These elements reduce cognitive load during navigation and facilitate time management [6].

### **Coverage (Scale)**

Distance learning has the potential to reach a large number of learners regardless of geographical or social limitations.

In such large-scale environments, color becomes an important navigation tool. Color zoning—well known in the architectural environment of university buildings—can also be adapted for digital platforms.

Using a limited set of coded colors, key functional areas can be marked:

- courses
- administrative services
- libraries
- communication spaces

Such a system creates a clear visual logic and supports the formation of a mental map of the platform.

### **Cost-effectiveness**

One of the goals of distance education is to increase the economic efficiency of educational systems while enabling scalability.

Color design is a relatively low-cost tool with significant potential to improve learning efficiency. An optimized visual environment can:

- reduce visual fatigue — ecopsychological studies show that green and natural tones have restorative effects on attention and reduce mental fatigue [6]
- improve attention and productivity
- facilitate orientation in learning systems

Thus, color becomes a strategic element in the design of educational technologies.

### **Teaching**

In distance learning the instructor's role transforms into that of an organizer and moderator of the learning process.

Color can support instructional strategies through:

- color-structured presentations
- visual highlights for key concepts
- color differentiation of task types

Research conducted by Mehta & Zhu, 2009, shows that red may enhance attention to detail, while blue stimulates creative thinking [2]. This enables purposeful use of color accents depending on the nature of learning tasks.

### **Learning**

Distance learning requires a high degree of self-organization and autonomy from learners.

Color strategies can support self-regulation through:

- visual progress indicators
- color markers for priority tasks
- customizable color themes

Such solutions increase motivation and create a sense of control over the learning process.

### **New Information Technologies**

Distance learning is inseparable from the development of information technologies.

Modern platforms allow dynamic color management—adaptive interfaces, personalized themes, and integration between physical and digital environments. Synchronizing color codes across various interfaces (platforms, mobile applications, virtual maps) can enhance cognitive consistency and facilitate navigation within educational ecosystems.

### **Color Connection between Physical and Virtual Environments**

Within the context of this topic, it is necessary to consider another important area of application for color strategies: maintaining visual consistency between physical and virtual environments as a key element in establishing and strengthening the institutional identity of a university.

In their study, Mukherjee et al. (2021) define the role of color as a link between material and virtual educational environments:

“People's associations between colors and concepts influence their ability to interpret the meanings of colors in visual communication systems.” [7]

Based on this, the following methodological principles can be formulated:

1. Principle of Visual Consistency

Colors used in architectural environments, interior design, and orientation and signage systems

should correspond with the color identity used in the institution's digital platforms—websites, e-learning systems, and virtual environments.

## 2. Principle of Brand Recognition

The color system should support the institution's visual recognizability by consistently applying core corporate colors across all communication and spatial environments.

## 3. Principle of Functional Orientation

Colors may be used to facilitate orientation and navigation both in physical spaces (corridors,

halls, administrative units) and in virtual interfaces of educational platforms, creating a unified logic of perception and use.

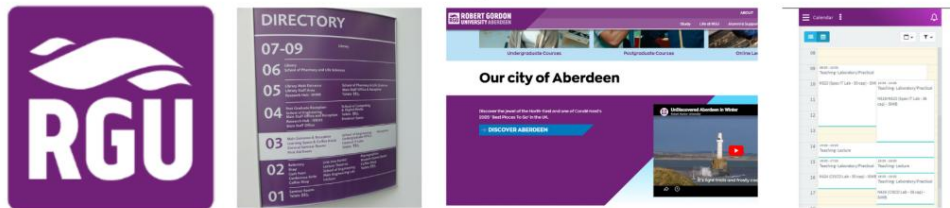
## Comparative case study

Below are three examples of universities in which institutional color is integrated both in campus environment and in digital LMS.

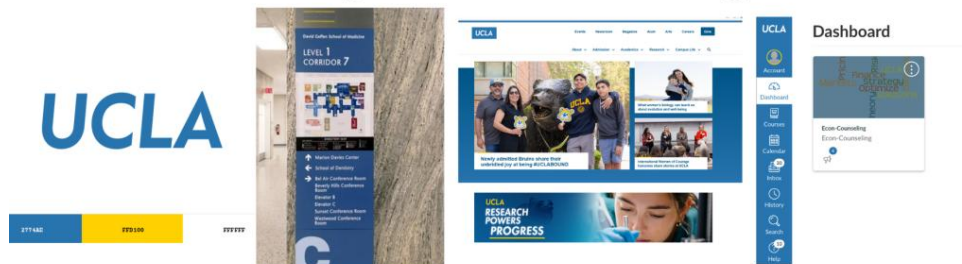
### 1. University of Maryland Global Campus



### 2. Robert Gordon University



### 3. UCLA (University of California Los Angeles)



**Fig. 1.** Comparison of color continuity across the logo, campus navigating, website, and the interface of the online learning platform: 1) University of Maryland Global Campus; 2) Robert Gordon University; 3) University of California, Los Angeles.

The comparative analysis of the three universities — University of Maryland Global Campus, Robert Gordon University, and University of California, Los Angeles—reveals a consistent application of university branding color palette as a unifying element across logo design, campus navigation elements, institutional websites, and institutional online learning platform interfaces. In all cases studied, institutional colors function both as

branding markers and as integral components of physical and digital orientation systems. At University of Maryland Global Campus, the high-contrast palette (yellow, black, and red) enhances visibility and navigation both in physical signage and in the structured hierarchy of the LMS interface. Robert Gordon University employs a dominant purple tone that ensures strong visual cohesion, supporting intuitive recognition across

campus environments and digital platforms. Similarly, University of California, Los Angeles applies its blue and gold scheme consistently, reinforcing institutional identity while facilitating cognitive continuity between architectural space and virtual learning environments. Overall, the examined cases demonstrate that sustained color integration across physical and digital domains contributes to stronger brand recognition, and a more coherent educational experience.

### Discussion

The analysis shows that color can be considered a functional component of digital pedagogical design, not merely a decorative element.

Its impact manifests on several levels:

- cognitive (concentration, memory)
- emotional (motivation, belonging)
- behavioral (navigation, social interaction).

When applying color strategies, several important aspects must be considered:

- excessive saturation or diversity may lead to visual overload
- cultural differences in color symbolism require adaptive approaches in international educational platforms
- color solutions should align with the existing visual brand of the university consider another important area of application for color strategies: maintaining visual consistency between:

### Conclusion

Color represents an important resource for optimizing the digital environment in distance education. Through targeted color strategies, it is possible to improve the organization of educational content, navigation within digital platforms, and the psychological comfort of learners.

The integration of knowledge from perception psychology, architectural design, and educational technologies enables an interdisciplinary approach to the development of visual design for distance learning environments.

Future research should focus on analyses based on experimental studies examining the influence of specific color palettes on academic productivity in digital learning environments.

### Bibliography

#### Papers:

- [1] Küller, R., Ballal, S., Laike, T., Mikellides, B., Tonello, G., 2006, *The impact of light and colour on psychological mood*. Ergonomics
- [2] Mehta, R., Zhu, R. 2009, *Blue or red? Exploring the effect of color on cognitive task performance*, Science.
- [3] Malcheva-Yakova, S., Lyubenov, L., 2006, *Distantcionno obuchenie i obrazovanie*, VSU „Chernorizets Hrabar“, I – 150-153
- [4] Costa, M., Frumento, S., Nese, M., Predieri, I. (2018). *Interior color and psychological functioning in a university residence hall*, Frontiers in Psychology.
- [5] Huchendorf, L. (2007). *The Effects of Color on Memory*, UW-L Journal of Undergraduate Research
- [6] Ohly, H., White, M. P., Wheeler, B. W., *Attention Restoration Theory: A systematic review of the attention restoration potential of exposure to natural environments*, 2016, Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B, 19(7), 305–343
- [7] Mukherjee, K., Yin, B., Sherman, B. E., Lessard, L. and Schloss, K. B., 2021. *Context Matters: A Theory of Semantic Discriminability for Perceptual Encoding Systems*, Computer Science.

---

Ivanka Marinova  
VSU “L. Karavelov”

e-mail: m\_vania@hotmail.com



## ПОСТ-КОМУНИКАТИВНИ ТРАНСФОРМАЦИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКАТА: ИНТЕР-КУЛТУРНАТА РЕФЛЕКСИВНОСТ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛЕН ИМПЕРАТИВ

Ергиджан Алиндер-Исмаилова

## POST-COMMUNICATIVE TRANSFORMATIONS IN LANGUAGE PEDAGOGY: INTER-CULTURAL REFLEXIVITY AS AN EDUCATIONAL IMPERATIVE

Ergidzhan Alinder-Ismailova

**ABSTRACT:** This article critically examines the shifting paradigms in foreign language acquisition, moving beyond the traditional functional-communicative framework toward an integrated intercultural model. It addresses the growing need for "intercultural reflexivity"—a complex competence that enables learners to navigate the semiotic and cultural overlaps of global communication. By synthesizing contemporary research, the paper proposes a methodological shift toward pedagogical translanguaging. This approach views the learner's linguistic background not as a source of interference, but as a strategic asset for constructing meaning in diverse professional contexts.

**Key words:** language pedagogy, intercultural communicative competence, translanguaging, reflective model

### 1. Theoretical Context and Paradigmatic Analysis

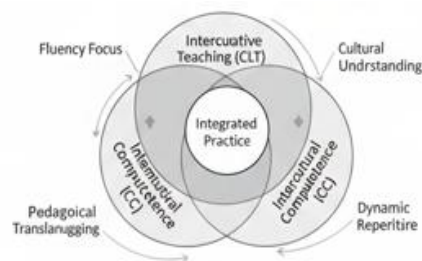
Modern language pedagogy is currently navigating a period of significant transition. The traditional classification of approaches—cognitive, natural, and communicative—is being re-evaluated under the pressure of globalization and digital mediation. We are witnessing a shift toward anthropocentric models, where the focus is not merely on the linguistic code but on the human subject acting within a multicultural social space.

As emphasized in recent studies, the goal of language learning in the 21st century is no longer to mimic a native speaker but to develop the capacity of an intercultural mediator [Byram, 2021:14]. This shift requires a redefinition of the "reflective model" where professional growth is conceptualized as a process of "theorizing practice" [Freeman, 1989:27]. In this context, the learner ceases to be a passive consumer of theory and emerges as its active constructor [Wallace, 1991:55].

### 2. Theoretical Framework: The Translanguaging Turn

A central innovation in current applied linguistics is the legitimization of pedagogical translanguaging. Traditional monolingual ideologies, which insist on the strict separation of languages in the classroom, are increasingly viewed

as cognitively artificial. According to recent findings, the "multilingual turn" suggests that all languages in a person's mind form a single, fluid linguistic repertoire [Cenoz & Gorter, 2021:42].



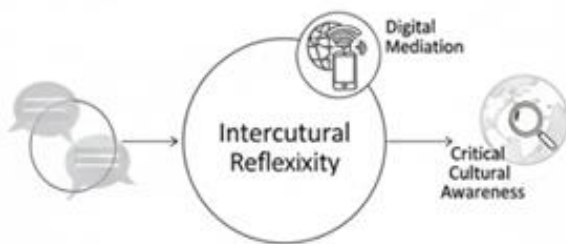
**Figure 1.** Integrated Language Pedagogy Model

This ecological perspective on language aligns with the intercultural approach, where the focus is on "critical cultural awareness" (*Savoir s'engager*). As argued in the literature, learners must be encouraged to use their entire communicative potential to bridge gaps between different cultural norms [Dovchin, 2021:88]. This is not merely a linguistic exercise but a social practice that involves negotiating identities in hybrid environments [Kramsch, 1993:22].

### 3. Digital Mediation and Virtual Intercultural Space

In the post-pandemic era, intercultural communication is increasingly mediated through

digital platforms. This "digital turn" adds a layer of complexity to the reflexivity model. Learners must now develop multimodal literacy, which involves deconstructing cultural meanings not only in text but also in visual and algorithmic contexts.



**Figure 2.** Conceptualizing Intercultural Reflexivity and Digital Mediation

The digital environment functions as a "third space" where translanguaging occurs naturally through the use of emojis, memes, and automated translation tools. This requires a new form of digital intercultural reflexivity, where the learner critically evaluates the cultural biases inherent in AI-mediated communication [Baker & Ishikawa, 2021:156]. Digital mediation allows for "virtual exchange" (VE) programs, which provide a low-stakes environment for practicing decentering and mediation before entering high-stakes professional arenas.

#### 4. Methodology: Integrating Reflexivity and Experience

To analyze the efficacy of these modern paradigms, this study employs a multi-dimensional methodological framework based on the following pillars:

- **Comparative-Paradigmatic Analysis:** A systematic juxtaposition of Communicative Language Teaching (CLT) and Intercultural Communicative Competence (ICC) models.
- **Inductive Synthesis of Translanguaging Strategies:** Modeling instructional scenarios where students are encouraged to use strategic code-switching as a tool for deep cognitive understanding [Kolb, 1984:38].
- **Discourse-Analytical Approach:** Examining academic and professional texts as cultural artifacts to identify hidden cultural codes.

#### 5. Scientific Contribution: Defining Intercultural Reflexivity

The primary contribution of this research is the conceptualization of "Intercultural Reflexivity." Moving beyond static definitions of competence, reflexivity is defined as a dynamic, meta-

cognitive capacity to manage linguistic and cultural resources in real-time. This involves:

1. **Decentering:** The cognitive act of distancing oneself from one's own cultural assumptions [Byram, 2021:45].
2. **Strategic Mediation:** Using translanguaging as a bridge to resolve pragmatic failures. In the era of Global Englishes, the ability to negotiate meaning is more critical than grammatical precision [Baker & Ishikawa, 2021:112].
3. **Agency and Autonomy:** Empowering learners to become independent researchers of the language, utilizing digital and multimodal resources [García & Seltzer, 2021:56].



**Figure 3.** Model of Intercultural Reflexivity: Key Contributions

#### 6. Discussion: Practical Implications for Higher Education

The implementation of an intercultural reflexivity model necessitates a radical restructuring of foreign language curricula. Language departments must move away from "grammar-first" approaches and instead integrate content-based instruction that prioritizes cultural problem-solving.

Pedagogical translanguaging should be officially recognized as a valid instructional strategy. By allowing students to use their first language (L1) as a cognitive bridge, educators can facilitate a deeper understanding of complex socio-pedagogical concepts. This approach fosters a more inclusive classroom environment, particularly for students from diverse linguistic backgrounds, by validating their pre-existing linguistic capital [García & Seltzer, 2021:102].

#### 5. Conclusion: Preparing for Global Discourse

The transformation of foreign language preparation necessitates a departure from the "native-speaker" myth. The pedagogical focus must pivot toward functional intercultural efficacy. By integrating translanguaging practices and reflective models, educational institutions can prepare students for the tangible challenges of a globalized professional landscape. The ultimate goal is to produce graduates who are not just fluent in a

foreign language, but who possess the ethical and cognitive agility to act as bridges between cultures.

### Acknowledgements

This article is part of the research project Education 5.0 – with the Future in Mind! Or the Challenges Facing Pre-school and Primary Education – Phase 2 (RD-08-80/02.02.2026), conducted by the Department of Pre-school and Primary Education, Faculty of Education. The project is funded by the 2026 state subsidy for scientific and creative activities at Konstantin Preslavsky University of Shumen.

### References

1. Baker, W., Ishikawa, T. 2021. *Transcultural Communication through Global Englishes: An Enactivist Perspective*. London, Routledge.
2. Byram, M. 2021. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd ed. Bristol, Multilingual Matters.
3. Cenoz, J., Gorter, D. 2021. *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge, Cambridge University Press.
4. Dovchin, S. 2021. *Translingualism, Diglossia and Language Education*. Cham, Springer Nature.

5. Freeman, D. 1989. Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 23, No. 1, 27-45.

6. García, O., Seltzer, K. 2021. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, Caslon Publishing.

7. Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

8. Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

9. Wallace, M. J. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

---

Ергиджан Алиндер-Исмаилова,  
професор, доктор  
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“  
Педагогически факултет  
Катедра ПНО  
E-mail: alinder@shu.bg



## ДУАЛНО ОБУЧЕНИЕ В ПОДКРЕПА НА ДВОЙНИЯ ПРЕХОД

Силвия Тонева

### DUAL EDUCATION SUPPORTING THE TWIN TRANSITION

Silvia Toneva

**ABSTRACT:** *This report proposes new directions for how dual education can support the implementation of the so-called twin transition in Europe. In the context of the ongoing reform of the vocational education and training (VET) system, a number of measures are proposed to further expand the application of the dual model. The systematic examination of policies and regulations in this field is linked to the potential of dual education to serve as a key provider of a wide range of competences needed for the circular and digital economy.*

**Keywords:** dual education, green and digital transition, skills

#### Въведение

Системите за професионално образование и обучение могат да изиграят ключова роля за случването на двойния преход в Европа, а дуалната форма предлага необходимите условия за това. Редица държави, включително и България, модернизираха своите квалификации, като беше поставен силен фокус върху т.нар. зелени и дигитални професионални компетентности. В този доклад се предлагат конкретни идеи за това с какви мерки може да се насърчи изграждането на квалифицирана работна сила чрез дуалната система, за да се подкрепи случването на зеления и цифров преход. В резултат на съдържателен анализ на последните политики в сектор професионално образование и обучение са оформени идеи за активното използване на дуалното обучение в подкрепа на двойния преход. Последният стратегически документ на европейско ниво, свързан с развитието на професионалното образование и обучение до 2030 година - новата Декларация от Хернинг - подчертава значимостта на модерните професии за осигуряването на знания, умения и нагласи, нужни за изграждането на работна сила за националните икономики по пътя към ефективна зелена и цифрова трансформация.

#### Дискусия

Дуалната форма на обучение е една от възможните форми за придобиване на професионална квалификация по избрана професия и

през последните година интересът към нея нараства. Специфичното при този тип обучение е, че теоретичната част от професията се изучава в образователна институция, а практическата – на реално работно място във фирма. Приемът за дуална форма се извършва по професии от действащия Списък на професиите за професионално образование и обучение, който последно беше актуализиран в рамките на проект „Модернизиране на професионалното образование и обучение“. В списъка са включени 193 професии с различни степен на професионална квалификация, като 40 от тях са със зеления и дигитален фокус. Актуалните квалификации предлагат развиването на професионални компетентности, свързани с дигитализацията и устойчивото развитие в различните сектори. Тяхното усвояване е възможно както за ученици в професионални гимназии, така и за възрастни лица над 16 г. в лицензираните центрове за професионално обучение в цялата страна. Съобразно изискванията на Закона за професионалното образование и обучение степените на професионална квалификация се надграждат в рамките на една професия със съответните нива по Европейската и Националната квалификационна рамка.

През 2025-та година беше даден старт на нов мащабен проект за дуално обучение, наречен ДОМИНО-2, чиято цел е трансформиране на бизнеса в движеща сила на дуалното професионално образование и обучение. Сред целите на проекта са изграждането на регионален капацитет за подкрепа на организирането

на дуалното обучение, както и кариерно ориентирани и промяна на нагласите в обществото. Именно активното включване на кариерно ориентирани за избор на дуална система е една от посоките, които се идентифицират като важни за нейното развитие. Стабилната подкрепа чрез системно насочване към дуално обучение за усвояване на квалификация по професии, пряко свързани с двойния преход, може да допринесе за утвърждаването му като важен фактор за изграждане на умения за бъдещето. Липсват национални проучвания за мотивите за избора на лицата, включени в дуална форма на обучение, както и такива изследвания, които да отчитат причините за откази и напускане. Също така не се проучват нагласите на работодателите за участие като партньори чрез осигуряване на обучен наставник и работно място за практика. Активирането на подобни инициативи би могло да доведе до оформяне на конкретни изводи и препоръки за привличането на повече фирми от по-широк кръг икономически сектори.

Сред програмните компоненти на новия проект ДОМИНО-2 са предвидени създаване на интердисциплинарни изследователски звена в подкрепа на въвеждането на основани на научни изследвания политики в системата на професионалното образование и обучение, както и разработването на дигитални инструменти за разпространение на изследователски резултати. Проектът включва също план за осигуряване на качеството в дуалната система, както и специализирана подкрепа и социално включване на лица от уязвими групи чрез дуално обучение.

С активното навлизане на технологиите в ежедневието живот в европейските общества семейството и училището постепенно отстъпват своята централна роля в професионалното ориентирани на нов участник - социалните мрежи. Поколението, на което предстои кариерен избор, а и не само то, все по-активно използва социалните медии за събиране на информация. Дори в Германия, която се определя като „родина“ на дуалното обучение и където професионалното образование и обучение е предпочитан избор, кариерното ориентирани не е достатъчно силно застъпен фактор за избора на квалификация. Изследване от 2022 г. за нуждите и дефицитите в процеса на ориентация, показва, че младите хора в Германия комбинират различни информационни канали, но все пак имат нужда от допълнителна подкрепа и насочване (Schleer & Calmbach, 2022).

Платформите за социални медии (YouTube, Instagram, Snapchat и др.) се използват активно от младите хора не само за комуникация, но и за търсене на информация. Те прекарват значителна част от времето си в събиране на информация и използване на обяснителни видеоклипове, уроци, новинарски формати, включително и чрез приложения с изкуствен интелект. Традиционно бавните образователни системи се опитват да наваксат дигиталното изоставане, но е налице сериозен потенциал чрез технологичния бум да спечелят, ако позиционират правилно своите послания към кандидатите за обучение. Макар че все повече информация се предоставя чрез кариерни платформи и инструменти, младите хора използват предпочитаните от тях информационни потоци, в които все още липсва достатъчно атрактивна информация за хоризонтите, които се откриват чрез дуално обучение.

Въпреки постигнатите успехи в изграждане на капацитет за системна подкрепа в избора на професии, тя не се прилага с постоянен успех и търпи бавно развитие, спрямо случващата се дигитализация. Реформата в професиите вече е факт, но липсват информационни кампании за привличане на лица за придобиване на квалификация в областите, пряко свързани с развитието на зелени и дигитални умения (Табл. № 1)

В допълнение към актуализираните професии, всички нови квалификации, без значение в кое професионално направление са, предвиждат усвояването на единици резултати от ученето, насочени към дигитализацията и зеления преход.

Следващата възможност за по-широко предлагане на дуално обучение по професии, свързани с двойния преход, е засилване на информираността на работодателите чрез браншовите организации. Тук отново могат да се използват съвременните средства за комуникация, като се проведат целеви дейности за подобряване на осведомеността и имиджа на професионалното дуално обучение (Тонева, Ведър, 2023). Налице са редица мерки, предвидени в Националната стратегия за развитие на малките и средни предприятия, които да стимулират фирмите към предлагане на работно място за практика и стаж. Също така от 2024 г. като допълнителна подкрепа се покриват разходите за осигуровки на обучаемите лица в дуална форма, което е съществена мотивация за участие, особено за по-малките компании.

**Таблица №1**

| Наименование на професията                                | Степени на професионална квалификация | Нива по Европейска квалификационна рамка |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|
| Интегриране на дигитални технологии                       | III, IV                               | 4, 5                                     |
| Интелигентни системи                                      | III, IV                               | 4, 5                                     |
| Анализ на данни                                           | III                                   | 4                                        |
| Дизайн на дигитални и печатни медии                       | III, IV                               | 4, 5                                     |
| Разработка на софтуер                                     | II, III                               | 3, 4                                     |
| Роботика                                                  | III, IV                               | 4, 5                                     |
| Автоматизация и управляваща техника                       | II, III                               | 3, 4                                     |
| Зелени технологии, кръгова икономика и устойчиво развитие | III                                   | 4                                        |
| Зелени технологии в черната металургия                    | I, II, III                            | 2, 3, 4                                  |
| Технологии в биопроизводството                            | II, III                               | 3, 4                                     |
| Безпилотни летателни апарати                              | III                                   | 4                                        |
| Хибридни и електрически пътни превозни средства           | II, III                               | 3, 4                                     |
| Електрообзавеждане на тролейбуси и електрически автобуси  | II, III                               | 3, 4                                     |
| Устойчива мода                                            | I, II, III                            | 2, 3, 4                                  |
| Агроекология и растителна защита                          | II, III, IV                           | 3, 4, 5                                  |
| Автоматизирани системи и технологии в машиностроенето     | I, II, III                            | 2, 3, 4                                  |
| Дигитално проектиране на мебели и интериор                | III                                   | 4                                        |
| Дигитален дизайн на текстил                               | III                                   | 4                                        |
| Механизация и цифровизация в аграрния сектор              | II, III                               | 3, 4                                     |

*Източник: МОН*

Анализ на работодателските партньорства с цел идентифициране на сектори, които са критично важни за двойния преход, може да бъде друг инструмент, за организирането на целеви прием на обучаеми лица в дуална форма.

Що се касае до наставниците като ключова фигура в практическото обучение, също биха могли да се предложат конкретни стимули за повишаване на интереса към включване в дуална форма с цел развиване на умения за зеления и цифров преход. От една страна като се актуализира действащата програма за обучение на наставници, която е разработена през 2019 г. и се добавят актуални теми като дигитализация и мислене за устойчивост по време на изпълнение на трудовите дейности. От друга страна чрез разработването на рамка за сертифициране на ментори, които са обучени да подготвят стажанти конкретно за професии и длъжности, свързани с двойния преход, може да се повиши атрактивността и желанието на повече участници да се включат в дуалната система.

В публичния регистър с фирмите - партньори в дуално обучение, поддържан от министърство на икономиката и индустрията, би могло да се създаде допълнителен регистър по браншове и професии и да се даде видимост на

това кои от тях подкрепят обучаемите именно в посока развитие на умения за двойния преход. Това може да бъде допълнителна реклама за привличане на млади хора към професии, които са ключови за прехода към кръгова икономика.

Ако погледнем друг съществен елемент от дуалната система - учителите, които също са ангажирани в процеса - там също следва да се мобилизират усилия в посока осигуряване на актуални компетентности за двойния преход. Препоръката на Съвета относно Европейска рамка за качествено и ефективно чиракуване определя като ключова цел на стажовете да осигурят умения, които са подходящи за пазара на труда и за участие в обществото. Това включва преподавателите и наставниците да могат да предоставят насоки и обучение в съответствие с най-новите изисквания на бизнеса.

В съответствие с ключовите въпроси относно ролята на дуалното обучение за развитие на европейския пазар на труда би могло да се обмисли пилотно тестване на практика и стаж по сходни професии в компании извън страната. Учебни посещения с цел краткосрочна практика в друга европейска държава биха могли да ускорят адаптирането на доказано работещи модели за развитие на зелени и дигитални умения чрез дуалната система. Свързването в професионални мрежи на европейско ниво благодарение на дигиталните технологии също е възможност за полезен обмен на добри практики и работещи инструменти, чрез които да се засили ролята на дуалното обучение в трансформиращите се европейски икономики.

По отношение на недостига на подготвени квалифицирани кадри, следва да се обмисли доколко е релевантно обучение в дуална форма за ученици и за възрастни да следва една и съща логика. Налице са предпоставки за възрастните лица с предходен трудов опит да се приложи валидиране на професионални знания, умения и компетентности и по този начин да се скъси значително учебната пътека в дуална форма за тях. Така например единиците резултати от ученето, свързани със здравословни и безопасни условия на труд и опазване на околната среда, икономика и предприемачество при възрастните лица в повечето случаи вече са били усвоявани в предходни формални обучения за придобиване на образователно ниво или в неформално учене.

Разбирането за необходимите умения за двойния преход става все по-ясно и правилно комуникирано на системно ниво. Налице са редица финансови механизми, които подкрепят развитието на умения, нужни на модерните европейски бизнеси. Образователните програми и квалификации се актуализират и се създават нови предпоставки за избор на професии, пряко насочени към дигитализацията и зеления преход.

Ако се приеме, че развитието на актуални дигитални и зелени умения чрез качествено обучение на реално работно място ще подпомогне повишаването на пригодността за заетост, то тога подкрепата на дуалната система за случването на двойни преход може да бъде съществена.

Повишаването на ангажираността на първо място изисква правилно разбиране на ползите за всички заинтересовани страни от включването в партньорства за дуално обучение. При разработването и приложението на мерки следва да се предложи обхващане на всички участници в дуалния модел – кандидатите за обучение, фирмите, наставниците, учителите от образователните институции, държавата и икономическите сектори, които се подкрепят чрез подготвена работна сила. Нужни са също така мерки за проследяване на реализацията на обучените чрез дуална форма лица, за да може данните да послужат за измерване на ефекта от вложените средства.

### Заклучение

Дуалното обучение има добре дефинирани място и роля в националната образователна система. Научната проблематика все повече се интересува от интегрирането на устойчивостта и дигиталния преход в учебните пътеки в дуалната система. Ползите от популяризирането ѝ като средство за подпомагане на осъществяването на зеления и цифров преход могат да се разширят чрез засилване на взаимодействието между образователния сектор и бизнеса. Новите посоки, в които се развива дуалното професионално образование и обучение изисква по-бърза адаптивност към динамиката на пазара на труда и професиите и насърчаване на иновативни практики. Всичко това ще помогне за утвърждаването му като

предпочитан избор за усвояване на професионална квалификация от европейските граждани.

Изследователски интерес представлява да се проследи в бъдеще как новите инициативи и политически усилия на Европейския съюз ще подкрепят предлагането на качествено дуално обучение на хора независимо от възрастта, което да води до нужните компетентности и способности за участие в двойния преход.

### Източници

1. Закон за професионалното образование и обучение
2. Заповед № РД09-997 от 2 Април 2019 г. относно обучението на наставници за системата за дуално обучение [https://www.navet.government.bg/bg/media/zap997\\_nastavnitsi.pdf](https://www.navet.government.bg/bg/media/zap997_nastavnitsi.pdf)
3. Препоръката на Съвета относно Европейска рамка за качествено и ефективно чиракуване [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01))
4. Тонева, С. Ведър, О. Дигитални хоризонти пред дуалното обучение, Публични политики.bg, Volume 14/ Number 3/ October 2023
5. Cedefop (2018). Apprenticeship schemes in European countries. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/722857>
6. Schleer, C., & Calmbach, M. (2022). Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe, SINUS-Studien.
7. Vocational education and training and the green transition, European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2023) [Vocational education and training and the green transition - Publications Office of the EU](#)

---

Silvia Toneva, PhD  
Sofia University "St. Kliment Ohridski"  
E-mail: [silviant@uni-sofia.bg](mailto:silviant@uni-sofia.bg)



## ПРОЕКТИРАНЕ НА МУЛТИСЕНЗОРНА СРЕДА ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА РЕЧЕВАТА АКТИВНОСТ ПРИ 3 – 7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА

Магдалена Стоянова

## DESIGNING A MULTISENSORY ENVIRONMENT TO OPTIMIZE SPEECH ACTIVITY IN 3-7 YEAR OLD CHILDREN

Magdalena Stoyanova

**ABSTRACT:** *Speech development in early childhood is a major factor in the formation of a child's cognitive, social and emotional abilities. In modern pedagogical practice, there is an increased interest in the use of multisensory approaches that stimulate different sensory channels and support the integration of perceptions. This article examines the possibilities for designing a multisensory environment aimed at optimizing speech activity in children aged between three and seven years. The theoretical foundations of the multisensory approach, the role of sensory integration in the development of communicative skills and the basic principles for organizing such an environment are analyzed. Key components of the multisensory environment are presented - visual, auditory, tactile and motor stimuli - as well as their importance for stimulating speech activity. In conclusion, the importance of the designed environment as a factor in increasing motivation for communication, developing language skills and supporting the social adaptation of preschool children is emphasized.*

**Key words:** multisensory environment, educational environment, preschool age, speech development, communicative activity, sensory integration

### Увод

Речта е основно средство за комуникация и социално взаимодействие. В ранна детска възраст тя играе съществена роля за развитието на мисленето, познавателните процеси и социалните умения. Периодът на предучилищната възраст е критичен за полагане на основите на комуникативната компетентност, тъй като в него се осъществяват интензивно овладяване на езика, разширяване на речника, усъвършенстване на граматичната структура на речта и формиране на първите комуникативни стратегии.

В този възрастов етап детето активно изследва заобикалящата го среда чрез сетивата си. Зрението, слухът, допирът и движението са основни канали за възприемане на информацията, които подпомагат процесите на учене и развитие, а традиционните методики на обучение в предучилищна възраст често игнорират холистичния характер на комуникацията, като не отчитат синергията между сетивните системи, езиковите механизми и социално-етичните аспекти на общуване.

Предучилищната образователна среда, от една страна, е мястото, където отделната личност се научава да отстоява себе си и в същото време взаимодейства с останалите. Това е сложен и многопластов процес за установяване и развитие на отношения между децата, породен от вътрешната необходимост за съвместна дейност и съпреживяване (Алиндер-Исмаилова, 2025: 202). От друга – счита се, че в процесът на формиране на базисните емпирични режими на слушане, говорене, тълкуване и сътрудничество в предучилищна възраст, усвояването на информация става най-ефективно чрез активно взаимодействие с мултисензорен материал. Именно поради тази причина структурирането на средата, в която детето живее и се обучава, има съществено значение за стимулиране на неговото развитие.

Въпросът за начинът на структуриране на средата, превръщайки я в мултисензорна, е нееднократно обсъждан и ревизиран с оглед на това, че:

1. Ежедневието на децата в детската градина се отличава с висока степен на вариативност и е организирано чрез множество активности, но все пак, в детската градина, където

те прекарват по осем часа, средата трябва да предполага много стимулиращи избори, ако се очаква от децата да останат включени и ангажирани в предлаганите дейности.

2. Когато децата използват няколко сетива едновременно, работната им памет се подпомага от различни сензорни канали, което улеснява прехвърлянето на информация в дългосрочната им памет и подобрява нейното възпроизвеждане, като едновременно с това се стимулира и постигането на високи нива на:

- познавателното развитие – чрез поддържане на мотивацията за познание; подкрепя на детската любознателност, развитие на познавателните интереси, формиране на познавателни действия, развитие на психичните процеси – възприятие, мислене, памет, въображение, и свързаните с тях характеристики;

- езиковото развитие – чрез обогатяване на речта и усъвършенстване на свързаната реч като обективна предпоставка за разгръщане на формите за общуване;

- социалното развитие – чрез възможности за развитие на общуването и взаимодействията с други деца и с възрастните чрез стимулиране на детската самостоятелност и готовност за съвместна дейност;

- емоционалното развитие – чрез стимулиране на емоционалната отзивчивост, разгръщане на преживяванията в дейностите;

- творческото развитие – чрез формиране на естетическо отношение към света и реализация на самостоятелна творческа дейност.

3. Включването на сензорнобазирана интервенция в обучението на децата от предучилищна възраст акумулира мощен ресурс за сензомоторна интеграция с висок коефициент на полезно действие.

Съвременните педагогически концепции подчертават значението на стимулиращата образователна среда, която създава условия за активност, изследване и взаимодействие. Както отбелязва Алиндер-Исмаилова, едни от най-значимите промени, които настъпват в образователната среда, са възможностите за организиране на учебен процес от нов тип – „по всяко време и от всяко място“ и стремеж към индивидуализиране на обучението (Алиндер-Исмаилова, 2020: 49).

В този контекст мултисензорните среди се разглеждат като ефективно средство за стимулиране на познавателните и комуникативните способности на децата.

Основната цел на настоящата статия е да се предложат възможности за проектиране на

мултисензорна среда, която да подпомага развитието на речевата активност при деца в предучилищна възраст и да се разгледат основните принципи при организирането на подобна среда в процеса на нейното използване.

### *Теоретични основи на мултисензорния подход*

Мултисензорният подход се основава на идеята, че ученето и развитието се осъществяват най-ефективно, когато информацията се възприема чрез повече от един сетивен канал. При този подход детето не е пасивен получател на информация, а активен участник в процеса на познание.

Сетивното възприятие играе ключова роля в ранното детско развитие. Чрез сетивата детето получава информация за света, изгражда своите представи и формира първоначалните си знания. Зрителната, слуховата, тактилната и двигателната система функционират в тясна взаимовръзка и взаимно се допълват.

Сензорната интеграция е умението на човешкия мозък коректно да интегрира, т.е. да разпределя, сортира и подрежда постъпващата информация от всички сетива (Вълчев, Георгиева, 2023). Когато този процес протича ефективно, детето може успешно да реагира на стимулите на средата и да използва получената информация за целите на комуникацията и ученето.

Множество невро-психологически изследвания показват, че стимулирането на различни сетивни канали подпомага развитието на невронните връзки в мозъка. Това води до по-ефективно усвояване на нови знания и умения, включително и езикови.

Мултисензорният подход намира своите основания както в класическите теории за детското развитие, така и в съвременните педагогически и психологически изследвания, които подчертават значението на активното участие на детето в процеса на учене и ролята на интегрирането на мултисензорният подход в обучението на децата от предучилищна възраст, в следствие на който се изграждат трайни знания и умения, които децата използват в различни етапи от своя образователен и интелектуален живот (Вичева, 2025). Чрез целенасоченото включване на зрителни, слухови, тактилни и кинестетични стимули се създават условия за по-пълноценно възприемане, осмисляне и устойчиво усвояване на езиковото съдържание, а ученето се превръща в резултат от интеграцията между възприятие, движение,

реч и мислене, при което знанието се изгражда чрез активното взаимодействие на детето с предметната и социалната среда. Това е особено значимо в предучилищната възраст, когато речта се формира в тясна връзка с действието, играта и конкретния опит.

Максимална стимулация и активизация на сензорни функции при децата позволява структурираната среда с обособени мултисензорни образователни пространства или т.н. *мултисензорна среда*, представляваща специално организирано пространство, което стимулира различни сетивни канали чрез разнообразни визуални, слухови, тактилни и двигателни стимули.

Мултисензорната среда включва използването на различни формати за представяне на информацията, което прилага VAKT модела (visual, auditory, kinesthetic, tactile), чиято цел е да се създадат множество невронни пътеки за усвояване на едно и също съдържание. Това не е просто място с много и различни материали, а стратегически планирано и контролирано пространство, проектирано да стимулира основните сетива чрез движение и допир, светлинни ефекти, цветове, звуци, аромати и текстури; среда, която оптимизира когнитивния товар чрез мултисензорно кодиране, използващо инструменти като виртуална реалност (VR), добавена реалност (AR) и интерактивни повърхности, за да симулира реални преживявания.

#### *Ролята на мултисензорната среда за развитието на речевата активност*

Реализацията на мултисензорната среда в предучилищното образование намира конкретен израз в различни пространствени форми, които се отличават по степен на цялостност, мобилност и функционална насоченост. Тези форми не представляват само архитектурни или интериорни решения, а педагогически обосновани образователни пространства, в които сетивната стимулация се използва целенасочено като средство за подкрепа на когнитивното, езиковото, социалното и емоционалното развитие на децата. В зависимост от контекста, ресурсите и образователните цели, мултисензорната среда може да бъде организирана като специализирано помещение, обособена зона в рамките на груповото пространство или като външна образователна среда.

Мултисензорната среда създава условия за разнообразни дейности, които стимулират детето да използва речта в естествени ситуации.

Игровите дейности, експериментирането и съвместните занимания насърчават комуникацията и създават възможности за активно използване на езика.

Особено важно значение има емоционалната атмосфера на средата. Когато детето се чувства сигурно и мотивирано, то по-лесно се включва в комуникативни взаимодействия. Мотивираността е понятие, което има отношение към цялостния процес на обучението. Свързва се с личността на учителя и с основната му функция на мотиватор, с поредица от действия за мотивиране, които се поставят в процеса на преподаване, с процеса на учене и езиковата личност на детето, която се изгражда въз основа на неговия лексикон, тезаурус и прагматикон (Чепишева, 2025). Мултисензорната среда може да допринесе за създаването на подобна атмосфера чрез използване на светлинни ефекти, музика и интерактивни елементи.

Визуалните стимули подпомагат възприемането и разбирането на информацията. Цветните изображения, интерактивните екрани и различните визуални елементи привличат вниманието на детето и улесняват усвояването на нови думи и понятия.

Слуховите стимули подпомагат развитието на фонематичния слух и слуховото възприятие. Чрез музика, ритмични упражнения и звукови игри се създават условия за по-добро разпознаване на звуковете и тяхното правилно произношение.

Тактилните и двигателните дейности също имат важно значение за речевото развитие. Чрез манипулиране на различни предмети, игри с текстури и двигателна активност се стимулират мозъчните процеси, свързани с развитието на езика.

#### *Основни компоненти на мултисензорната среда*

Мултисензорната среда включва различни елементи, които стимулират сетивата и създават условия за активност и комуникация.

Визуалните компоненти могат да включват светлинни панели, цветни прожекции, интерактивни екрани и тематични изображения. Те създават привлекателна атмосфера и подпомагат концентрацията на вниманието.

Слуховите компоненти включват музикални инструменти, звукови панели, аудио записи и различни ритмични упражнения. Те подпомагат развитието на слуховото възприятие и стимулират речевата активност.

Тактилните компоненти включват материали с различна текстура, сензорни кутии, пясъчни маси и манипулативни играчки. Те стимулират изследователската активност и подпомагат развитието на фината моторика.

Двигателните компоненти включват меки модули, балансни елементи, топки и различни конструкции за движение. Те подпомагат координацията и двигателното развитие.

#### *Принципи при проектирането на мултисензорна среда*

Проектирането на мултисензорна среда изисква системен подход и внимателно планиране. Основната цел е създаването на пространство, което стимулира детската активност и насърчава комуникацията.

Един от основните принципи е *индивидуализацията на средата*. Всяко дете има различни потребности и особености, които трябва да бъдат отчетени при организирането на дейностите.

Друг важен принцип е *балансът между стимулиране на сетивата и релаксация*. Прекомерната сензорна стимулация може да доведе до умора и разконцентриране на вниманието. Затова е важно средата да предлага както активни, така и спокойни зони.

Съществено значение има и *структурирането на пространството*. Мултисензорната среда може да бъде разделена на различни функционални зони, например зона за двигателна активност, зона за тактилни игри, зона за слухови упражнения и зона за релаксация.

*Безопасността и достъпността на материалите* също са важни фактори. Всички елементи трябва да бъдат съобразени с възрастовите особености на децата и да позволяват безопасно използване.

#### *Практически приложения на мултисензорната среда*

В последните години в българската образователна система се наблюдава стремеж към нарастване на дейностите, свързани с изграждане и прилагане на мултисензорна среда като част от приобщаващата и иновативна образователна среда. Тези пространства се създават вече не само в центрове за подкрепа за личностно развитие, ресурсни центрове и специализирани образователни институции, а и в детски градини и училища, работещи в условията на приобщаващо образование. В този контекст мултисензорните пространства често се възвеждат първоначално като интервенционна

мярка, насочена към деца със специални образователни потребности. Постепенно обаче се утвърждава разбирането, че те имат универсален педагогически потенциал и могат успешно да бъдат използвани с всички деца в масовата образователна среда – както за превенция на обучителни затруднения, така и за обогатяване на учебния процес.

В образователната практика мултисензорната среда може да се използва за организиране на игрови и познавателни дейности, които стимулират езиковото развитие. Чрез използване на светлинни, звукови и тактилни стимули се създават условия за по-ефективна работа върху артикулацията, слуховото възприятие и комуникативните умения и по този начин децата лесно усвояват нови думи, понятия и езикови структури.

Практиките сочат, че в детски градини, в които мултисензорната среда е интегрирана като част от цялостната образователна концепция, се отчитат повишена мотивация за участие в учебни дейности, по-добра ангажираност и активност, подобрение в комуникативното поведение и социалното взаимодействие, по-ефективно управление на емоционалното напрежение. Натрупаният опит показва, че ефективността на мултисензорната среда не се определя единствено от наличието на технологично оборудване, а преди всичко от педагогическото ѝ осмисляне, целенасоченото планиране на дейностите и компетентността на специалистите, които я използват. В този смисъл мултисензорната среда следва да се разглежда не като самостоятелен ресурс, а като интегративен елемент на образователната среда, подкрепящ индивидуалния напредък и комуникативното развитие на децата.

#### *Роля на педагога*

Ефективността на мултисензорната среда зависи в голяма степен от ролята на специалиста, който я използва. В ролята си на *организатор* той трябва да подбере и организира дейностите, съобразно възрастта на децата. В ролята на *водец* обучителния процес – да насочва активно детето как да взаимодейства със средата като задава въпроси, дава инструкции и подпомага откриването. В ролята на *наблюдател* – да констатира индивидуалните особености на всяко дете и да адаптира дейностите според неговите потребности, да анализира как децата реагират на стимулите, да оценява напредъка им, да увеличи/намали интензитета на средата, да планира последващи дейности.

В ролята на *мотиватор* – да насочва вниманието на детето и да стимулира комуникацията, да създава ситуации, които насърчават детето да използва речта като средство за изразяване.

Това може да се постигне чрез игрови дейности, ролеви игри и съвместни задачи.

**Таблица 1.** Методически дейности за стимулиране на речевата активност в мултисензорна среда при деца на възраст 3 – 7 години

| Вид дейност                              | Използвани мултисензорни стимули                                   | Примерно упражнение                                                                                                                                                                                                     | Очакван ефект върху речевото развитие                                        |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Игри за развитие на речника              | визуални карти, предмети с различни текстурни, интерактивни панели | „Опиши предмета“ – детето докосва предмет от сензорна кутия и го описва                                                                                                                                                 | разширяване на активния речник, развитие на описателна реч                   |
| Слухово-речеви упражнения                | звукови панели, музикални инструменти, аудио записи                | „Познай звука“ – детето слуша звук и го назовава или имитира                                                                                                                                                            | развитие на фонематичния слух и слуховото възприятие                         |
| Тактилно-речеви игри                     | сензорни кутии, кинетичен пясък, пластични материали               | „Разкажи какво усещаш“ – детето описва текстурата на предмет                                                                                                                                                            | стимулиране на речта чрез сетивни преживявания                               |
| Двигателно-речеви упражнения             | балансиращи пътеки, топки, меки модули                             | „Разкажи и се движи“ – детето изпълнява движение и описва действието                                                                                                                                                    | подобряване на координацията и свързването на действие и реч                 |
| Сюжетно-ролеви игри                      | тематични декори, интерактивни екрани, предмети за игра            | „Магазин“, „Ресторант“, „Болница“ – децата общуват в игрова ситуация                                                                                                                                                    | развитие на диалогична реч и социална комуникация                            |
| Игри за развитие на разказвателни умения | картини, проекционни изображения, интерактивни истории             | „Създай история“ – детето съставя разказ по картина или серия от изображения, довършва разказ, променя героите или поредността на действията<br>„Новините на деня“ – дете споделя нещо интересно, което му се е случило | развитие на свързана и последователна реч<br>развитие на творческото мислене |
| Релаксационни речеви упражнения          | мека, топла светлина, спокойна музика, ароматни елементи           | дихателни упражнения и кратък разказ в спокойна атмосфера                                                                                                                                                               | подобряване на концентрацията и плавността на речта                          |

Представените методически дейности не претендират за изчерпателност, но освен че предлагат възможности за интегриране на мултисензорни стимули в процеса на развитие на речевите умения при децата от предучилищна възраст, демонстрират възможности за комбиниране на зрителни, слухови, тактилни и двигателни елементи, посредством които се създават условия за активно участие на детето в комуникативни ситуации. Този подход подпомага не само разширяването на речниковия запас, но и развитието на свързаната реч, фонематичния слух и социалните комуникативни умения. Прилагането на подобни дейности в образователната практика създава благоприятна среда за стимулиране на речевата активност и насърчава естественото използване на езика в игрови и социални взаимодействия.

## Литература

1. Alinder-Ismailova, E., 2020. *Elektronnitate resursi v podgotovkata po angliyski ezik.* – V: Sbornik Predizvikelstva pred kompetentnostno orientiranoto obrazovanie. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“. ISBN 978-619-201-436-0, s. 48 – 76.
2. Alinder-Ismailova, E., 2025. *Sotsializatsiyata na shtastlivoto dete v multikulturna sreda: predizvikelstva i vazmozhnosti pred preduchilishtnoto obrazovanie.* – V: Preduchilishtnoto obrazovanie v Bulgariya: natsionalni prioriteti i mezhdunarodno satrudnichestvo v podkrepa na shtastlivoto detstvo. Yubileen sbornik po sluchay 40-godishninata na OMEP Bulgariya. Sofiya:

Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. ISBN 978-954-07-6168-8, s. 201 – 206.

3. Valchev, G., Zh. Georgieva, 2023. *Razvitie na komunikativnite umeniyata v usloviyata na multisenzorno obuchenie*. – V: Pedagogicheski forum, № 2. ISSN: 1314-7986, s. 24 – 32.

4. Vicheva, Z., 2025. *Matematicheskoto kompetentnostno inovirane pri 6 – 7-godishnite detsa i gotovnostta im za uchilishte*. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“. ISBN: 978-619-201-888-7, s. 35.

5. Chepishcheva, K., 2025. *Motiviranostta kato determinirash faktor za efektivno pedagogicheskoto vzaimodeystvie v chasovete po*

*balgarski ezik*. – V: Pedagogicheski novosti, broj 2025 g. ISSN 1314-7714/COBISS.BG-ID 1263701476.

---

Magdalena Stoyanova  
PhD Preschool Pedagogy  
„Bishop Konstantin Preslavsky“ University  
Faculty of Education  
Department of Preschool and Primary School  
Education  
Shumen, 9700  
„Cherveni Eskadroni“ Str., № 22,  
e-mail: m.stoianova@shu.bg



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРОФИЛ И ДЕТЕРМИНАНТИ НА АГРЕСИВНО ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦА В НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП

Лилия Перусанова, Диана Иванова

## PSYCHOLOGICAL PROFILE AND DETERMINANTS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN IN THE PRIMARY EDUCATIONAL STAGE

Lilia Perusanova, Diana Ivanova

**ABSTRACT:** Aggression is behavior that is aimed at deliberately causing harm or pain by various means. Aggression in children of primary school age is personally oriented: it is expressed in criticism, insults, ridicule, humiliation, labeling. The transition to hostile, personally oriented aggression is associated with the understanding of other people's intentions and motives. This behavior is a signal of a problem, a cry for help that must be understood. Aggression in children of primary school age is personally oriented. According to the study, high aggressiveness in students is due to the fact that girls and boys are still underdeveloped personalities, they lack life experience, and communicating with them requires tolerance, forbearance, tact. The formation of an attitude to refrain from aggression and skills for self-control and mastering one's own emotions is the surest way to overcome aggressive behavior as a way of life. Aggressive behavior at school is an extremely serious public and medical-social problem. It is possible to control, reduce and to a significant extent overcome it if an integrated functional model for targeted prevention of aggressive behavior among students is built. Collaboration between parents, educators, psychologists, medical specialists and various state institutions would contribute to the operational efficiency of the model.

**Keywords:** aggression, students, psychological profile, life experience, integrated functional model

### Въведение

Агресивността е едно от явленията, за които през последните години се дискутира с нарастващ интерес, по различен повод и в различен смисъл. Агресивността е поведение, което е насочено към съзнателно причиняване на вреда или болка с различни средства. Агресията е свързана с отстояването на собствените права и по враждебен начин [1], [5].

През последните години чувствително се увеличават агресивните прояви сред децата още в начална училищна възраст. Агресията съпровожда всекидневието им в училищата. Практическата необходимост от преодоляването е актуален проблем, защото агресивността е постоянен и повтарящ се модел на поведение [3].

Агресията при децата е сигнал за проблем, вик за помощ, който трябва да бъде разбран. Агресията при децата в начална училищна възраст е личностно ориентирана. Изразява се в критики, обиди, присмех, унижение, поставяне на етикети [4].

Агресията е свързана с отстояването на

собствените права и нужди по враждебен начин. Сравнително високата агресивност при учениците се дължи на това, че момичетата и момчетата са все още недоизградени личности, липсва им житейски опит, а общуването с тях изисква толерантност, търпимост, тактичност [5], [4].

Не бива само да се допуска агресивното поведение да се формира като философия и начин на живот. Не бива агресията да се превръща в морален принцип, да оправдава насилието и разрушението като средство за въдворяване на ред и социална справедливост [1], [3].

Формирането на нагласа за въздържане от агресия и умения за самоконтрол и овладяване на собствените емоции е най-верният път към преодоляване на агресивното поведение, като начин на живот. Това е свързано със самопромяната, самодисциплината и самоутвърждаването [2].

Целта на настоящото проучване е да се установят съвременните измерения на агресивното поведение при децата в начална училищна възраст, ключовите структурни

компоненти на процеса на проявление на агресията и механизмите за оптимално контролиране и снижаване на агресивните прояви сред учениците от I до IV клас.

От набелязаната цел произтичат следните задачи:

1. Да се установи корелацията между възрастта и типа акцентуация.
2. Да се очертаят разликите между емоционално реактивните и инструменталните типове агресивни личности.
3. Да се набележат ефективни методи за справяне с агресивното поведение сред учениците.

### Материал и методи

Проучването е осъществено чрез въпросник на Х. Шмишек за диагностика на личностните акцентуации, детски вариант /от 6 до 12 години/ на 120 ученика от I до IV клас, 62 момчета и 58 момчета в 138 СУЗИЕ „проф. Васил Златарски“ през учебната 2024/2025 година. Въпросникът състои от 88 въпроса, на които се отговаря с "да" и "не". За всеки тип акцентуация се отнасят определени айтеми. Въпросникът диагностицира няколко типове акцентуации /които ние определяме като детерминанти на агресивното поведение/: демонстративен тип, блокиран тип, педантичен тип, възбудим тип, хипертимен тип, хипотимен тип, тревожно-страхлив тип, афективно-екзалтирания тип, емотивен тип, циклотимен тип.

### Резултати и обсъждане

Анализът на данните от направеното изследване показва наличието на акцентуации на характера в начална училищна възраст. Резултатите за всяка възрастова група са представени в проценти в таблица № 1.

Таблица № 1

| Тип акцентуация          | I-IV клас |
|--------------------------|-----------|
| Демонстративен тип       | 9.23%     |
| Блокиран тип             | 4.27%     |
| Педантичен тип           | 5.24%     |
| Възбудим тип             | 32.64%    |
| Хипертимен тип           | 57.22%    |
| Хипотимен тип            | 0.00%     |
| Тревожно-страхлив тип    | 0.00%     |
| Афективно-екзалтиран тип | 13.04%    |
| Емотивен тип             | 16.22%    |
| Циклотимен тип           | 35.24%    |

Анализът на получените резултати показва, че не съществува съществено различие в

наличието на акцентуации на характера на изследваните лица, което да зависи от възрастта. Хипотимният тип акцентуация не се среща при изследваните ученици. Най-често срещан е хипертимния, циклотимния и възбудимия тип акцентуации.

Зависимостта между възрастите и наличието на всеки тип акцентуация в тези възрастни периоди може да се установи чрез корелационен анализ. Подходящ е корелационният метод при алтернативни признаци. Резултатите за зависимостта между принадлежността към възрастта и наличието на всеки тип акцентуация са следните:

- зависимостта между възрастта и типа акцентуация е слаба за демонстративния, блокирания, педантичния, възбудимия, хипертимния, тревожно-страхливия, афективно-екзалтирания, емотивния и циклотимния тип акцентуации;

- хипотимният тип акцентуация не зависи от възрастта.

Въпросникът на Х. Шмишек дава възможност да се установят и тенденциите към акцентуации, които вече са се породили и след време могат да се превърнат в акцентуации при благоприятни условия. Резултатите за наличието на тенденции към акцентуации за всяка възрастова група са представени в таблица № 2.

Таблица № 2

| Тенденция към акцентуация | II-IV клас |
|---------------------------|------------|
| Демонстративен тип        | 52.17%     |
| Блокиран тип              | 17.39%     |
| Педантичен тип            | 16.27%     |
| Възбудим тип              | 16.27%     |
| Хипертимен тип            | 20.73%     |
| Хипотимен тип             | 3.27%      |
| Тревожно-страхлив тип     | 12.07%     |
| Афективно-екзалтиран тип  | 51.24%     |
| Емотивен тип              | 37.13%     |
| Циклотимен тип            | 23.07%     |

Анализът на резултатите от изследването показват, че има известно съвпадение в тенденции към акцентуация на педантичния и възбудимия тип. Най-честа е тенденцията към афективно-екзалтиран тип акцентуация на характера, а най-рядко се срещат тенденциите към тревожно-страхлив и хипотимен тип акцентуации.

Зависимостта между възрастите, и наличието на тенденция към всеки тип акцентуация се установява отново чрез корелационен анализ, като се изчисли коефициентът на

корелация при алтернативни признаци. Резултатите показват, че зависимостта между възрастта и тенденцията към акцентуация е слаба за всички типове акцентуации.

Според анализа на данните се разграничават някои типове акцентуации и тенденции към акцентуации, които са по-присъщи за момичетата, а други са по-характерни за момчетата. Резултатите от изследването са представени в проценти в таблица № 3.

**Таблица № 3**

| Типове                   | Общо за двете групи в % |       |           |       |
|--------------------------|-------------------------|-------|-----------|-------|
|                          | Акцентуации             |       | Тенденции |       |
|                          | ♂                       | ♀     | ♂         | ♀     |
| Демонстративен           | 3.06                    | 15.22 | 36.9      | 32.09 |
| Блокиран                 | 3.2                     | 0     | 11.03     | 15.23 |
| Педантичен               | 0                       | 10.06 | 13.27     | 24.8  |
| Възбудим                 | 32.67                   | 24.55 | 18.36     | 31.01 |
| Хипертимен               | 58.06                   | 53.28 | 20.06     | 18.04 |
| Хипотимен                | 0                       | 0     | 3.01      | 10.06 |
| Тревожно-страхлив        | 0                       | 2.11  | 10.13     | 5.26  |
| Афективно-екзалтиран тип | 6.01                    | 20.23 | 32.48     | 56.65 |
| Емотивен                 | 3.01                    | 30.46 | 23.59     | 28.76 |
| Циклотимен               | 38.56                   | 38.26 | 24.92     | 22.96 |

\* Сумирани процентите за всеки пол по типове акцентуации и по тенденции към акцентуации са повече от 100, тъй като едно лице може да има няколко типа акцентуации и тенденции към акцентуации.

Оказва се, че е възможно, ако даден тип акцентуация е по-често срещан при момичетата, то тенденцията към този тип акцентуация да е по-честа при момчетата и обратно. Така например е за възбудимия тип акцентуация. Педантичният, афективно-екзалтираният и емотивният тип акцентуация и тенденциите към тези типове акцентуации са по-чести при момичетата. Няма хипотимен тип акцентуация при учениците и от двете, но тенденцията към хипотимен тип акцентуация се среща по-често при момичетата.

Зависимостта между това и наличието на всеки тип акцентуация се изследва с корелационен анализ. Коефициентът на корелация при алтернативни признаци показва слаба зависимост между пола и демонстративния, блокирания, педантичния, възбудимия, хипертимния, тревожно-страхливия, афективно-екзалтирания и циклотимния тип акцентуация. За хипотимния тип акцентуация = 0, означава, че тази акцентуация не зависи от пола. За емотивния тип = 0.32 е налице умерена права зависимост

на този тип акцентуации от пола, т.е. ако броят на случаите с този тип акцентуация сред единия от половете нараства, то ще нараства умерено и сред другия пол.

За зависимостта между пола и наличието на тенденции към всеки тип акцентуация корелационният анализ разкрива слаба зависимост за всички типове, т.е. те обикновено не са свързани. Данните от изследването и направеният въз основа на тях анализ, дават основание за следните обобщения и изводи:

Акцентуациите на характера са често срещани във възрастта на подрастващите. Не може да се твърди, че преобладават през този период, тъй като все още не се е оформил напълно характерът. Възможни са кризи при неблагоприятни условия за личността, по време на които не може да се изглади съществуващата акцентуация на характера - от явна да се превърне в скрита. Някои проявили се тенденции към акцентуация прерастват в акцентуация на характера, а това може да обуславя и проявата на агресивно поведение при определени ситуации.

Съществуващите типове акцентуации зависят не от възрастта, а от индивидуалните особености, които притежава всеки един, средата и условията, в които е израснал. У изследваните подрастващи, често се срещат и циклотимният, възбудимият, емотивният и афективно-екзалтираният тип акцентуации. Най-честа е тенденцията към афективно-екзалтирания тип акцентуация, но се срещат често и тенденциите към демонстративен, емотивен и циклотимен тип акцентуации. При подходящи условия те биха се развили в акцентуации. Почти не се среща у подрастващите хипотимен тип акцентуация и тенденция към този тип акцентуация. Освен това по чести са педантичният, афективно-екзалтираният и емотивният тип акцентуации и тенденции към акцентуации, тенденцията към хипотимен тип акцентуация.

Откриването на наличие на акцентуации на характера у подрастващите определя необходимостта от познаване слабото място за всеки тип акцентуация, за да се предпази то от психологически травми и явната акцентуация да премине в скрита или въобще да се изглади, когато води до проблеми за личността и нейното поведение - респективно и агресивното. Основен фактор за възникване на нарушения на поведението, на основата на първоначална акцентуация е неправилно възпитание.

Ако проследим индивидуалните детерминанти на човешката агресия, личностните черти и някои от характеристиките на отделните индивиди ще установим, че те играят ключова роля в много от значимите случаи на агресия.

Акцентуациите са присъщи за възрастта на подрастващите, която включва период на половото съзряване. По-голяма известност има терминът на Х. Леонхард "акцентуирана личност". По-подходящо е да се говори за "акцентуации на характера". "Личност" е много по-обхватно понятие от "характер". Личността включва интелект, способности, наклонности, светоглед и др. Обикновено акцентуациите се развиват в периода на оформяне на характера и се изглаждат с настъпването на зрелостта. Особеностите на акцентуираните характери могат да се проявяват не постоянно, а само в някои случаи и почти не се откриват в обичайни ситуации. Обособени са **две** степени на изразеност на акцентуациите на характера - явна и скрита.

**Явната** се отнася към крайните варианти на нормата. Налице са доста постоянни черти на определен тип характер. Във възрастта на подрастващите особеностите на характера често се изострят и често водят до агресивни прояви. След време особеностите на характера или остават доста изразени, или толкова се изглаждат, че явната акцентуация преминава в скрита.

**Скритата акцентуация** се отнася не към крайните, а към обикновените варианти на нормата. В обичайните условия чертите на някакъв тип характер са изразени слабо или не се проявяват съвсем ясно. Чертите на този тип могат от време на време ярко, неочаквано да се проявяват под влияние само на определен вид психични травми, насочени към слабото място на типа характер. При прехода на явната акцентуация в скрита, под влияние на растежа и с натрупването на жизнен опит, акцентуираните черти на характера се изглаждат или компенсират.

Лицата с **демонстративен тип** акцентуация лесно и бързо установяват контакт, склонни са към фантазиране, преувеличаване, стремят се да са лидери и да бъдат център на внимание. Изпитват нужда постоянно другите да им се възхищават.

Лицата с **блокиран тип** акцентуация често страдат от мнима несправедливост по отношение на тях, проявяват крайна недоверчивост към околните, чувствителни са към обиди и

огорчения. Злопапетни са и отмъстителни. Основната им черта е тяхната склонност към проява на афекти. Лицата с **педантичен тип** акцентуация силно реагират на всяка проява на нарушение в реда, много са прецизни, добросъвестни, ориентирани към високо качество на работата си. Изпадат в дребнавост в изискванията си към другите. Лицата с **възбудим тип** акцентуация се характеризират със слаб самоконтрол, импулсивност, лесно се афектират. Раздразнителни са и избухливи. Работата не е привлекателна за тях, стремят се към повече развлечения. Интересите им са неустойчиви, често сменят заниманията си.

Лицата с **хипертимен тип** акцентуация са общителни, почти винаги са в добро настроение, обичат компаниите и се стремят да бъдат лидери в тях. Отличават се със силен стремеж към самостоятелност. Лицата с **хипотимен тип** акцентуация на характера са прекалено сериозни, често са с потиснато настроение. Те са песимисти, водят затворен начин на живот.

Лицата с **тревожно-страхлив тип** акцентуация са неуверени в себе си, напрегнати. Имат много страхове. Не умеят да се защитават и стават мишена за по-силните типове. Основна характеристика на **афективно-екзалтирания тип** акцентуация е способността да се възхищава, да е постоянно във възторжено състояние, постоянно усмихнат, да изпитва чувство на радост и щастие, дори по причини, които у други хора не предизвикват особено впечатление. Лицата с **емотивен тип** акцентуация са състрадателни, отзивчиви, силно впечатлителни и чувствителни, раними. Засилена е любовта им към природата. За лицата с **циклотимен тип** акцентуация е най-характерна честата смяна на настроенията, като настроението изцяло е зависимо от външните събития.

Въпросникът позволява да се диагностицира не само дали у дадено лице се среща определен тип акцентуация, но и дали у лицето е налице тенденция към формирането на този тип акцентуация. Може един ученик да има няколко типа акцентуации или един оформен, а други в тенденция. Интересно е и ако някои тип изобщо не е развит.

### Изводи

✓ Акцентуациите на характера у подрастващите вече са оформени на 8-12 годишна възраст и в периода на половото съзряване продължават да съществуват, като определяща за наличието на срещаните типове акцентуации е спецификата на социалните условия.

✓ Учениците са склонни да бъдат недоброжелателни и злобни, когато не се чувстват добре. Понякога в изблик на ярост могат да се нахвърлят импулсивно, защото са силно възбудени и недостатъчно въздържани по една или друга причина. Някои от тях в процеса на израстването си са научили, че агресията може да се отплати, че може да се уреди спор в полза на агресора, като се заплашат другите, поради което прибегват до агресия в обмислено усилие за постигане на своето. Ето защо е необходимо да разграничим емоционално реактивните и инструменталните типове агресивни личности. Независимо от трудностите при опитите за точно разграничаване между различните видове агресия може да се каже, че някои нападения са предимно случаи на емоционална /или враждебна/ агресия, докато други са в основата си действия на инструментална агресия. Някои ученици са силно агресивни, защото са емоционално реактивни: често избухливи, лесно изпадащи в ярост и бързо превключващи в нападение.

✓ Агресията при учениците е сигнал за проблем, вик за помощ, който трябва да бъде разбран. Агресията при децата в начална училищна възраст е личностно ориентирана. Изразява се в критики, обиди, присмех, унижение, поставяне на етикети. Преминаването към враждебна, личностно ориентирана агресия, е свързано с осмислянето на чужди намерения и мотиви.

✓ Сравнително високата агресивност при учениците се дължи на това, че момичетата и момчетата са все още недоизградени личности, липсва им житейски опит, а общуването с тях изисква толерантност, търпимост, тактичност. Наблюдава се незначително повишена степен на агресивност при момчетата от тази възраст.

✓ За предотвратяване на агресивните прояви е необходимо учениците да бъдат научени да разпознават физическите прояви на

емоционалните си реакции, за да се научат на самоконтрол.

## Заклучение

Агресивното поведение в училище е изключително сериозен обществен и медико-социален проблем. Възможно е да бъде контролиран, занижен и в значителна степен преодолян, ако се изгради интегриран функционален модел за целенасочена превенция на агресивното поведение сред учениците. Колаборацията между родители, педагози, психолози, медицински специалисти и различни държавни институции би допринесла за оперативна ефикасност на модела.

## Литература

1. Борисова, М., Агресивност и виктимност при непълнолетните, сп. „Обществено възпитание”, 2004, 9, с. 94.
2. Брутнер, К., Да живееш с агресивни деца сп. „Компас”, 1996, 2, с. 65.
3. Василев, П., Агресивност или толерантност сп. „Образование и професия”, 1995, 2, с. 87.
4. Витанова, Н., Форми на агресивно поведение при учениците и учителите., В: Превенция на агресията сред децата, изд. „Веда Словена – ЖГ” С., 2004, 2, с.32-33.
5. Карталова, Р., Особености на деца склонни към насилие, сп. „Обществено възпитание”, 2004, 2, с. 37.

---

Доц. Лилия Перусанова, дм  
СУ „Св. Кл. Охридски“  
София, Ул. Козяк 1, 1407 София  
Тел: +359 878905539  
e-mail: liliperusanova@abv.bg



## КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ И ПСИХОГЕННА ИНФЕРТИЛНОСТ – ПРОБЛЕМИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Лилия Перусанова, Анета Рашева, Весела Карамишева, Лилия Колева

### CAREER DEVELOPMENT AND PSYCHOGENIC INFERTILITY – PROBLEMS AND CHALLENGES

Lilia Perusanova, Aneta Rasheva, Vesela Karamisheva, Lilia Koleva

**ABSTRACT:** World statistics report that infertility most often affects working women with intellectual and creative professions after the age of 35. The main reason for the problematic pregnancy in these women is the stress associated with their lifestyle. The time that women spend on research and in vitro procedures further increases anxiety in connection with frequent absence from work and fear for their future professional realization. The purpose of the study is to analyze the stress of impending motherhood in relation to the professional realization of respondents with psychological infertility and the role of medical specialists in supporting and training these women.

A certain part of the respondents considers certain difficulties in the professional field, related to the inability to fully comply with the work rhythm of the team. A small percentage of the target group turns to an obstetrician-gynecologist, and an even smaller - to a midwife with many years of experience in the profession. The first two categories of specialists can provide extremely highly qualified consultations, which, however, are of a specialized nature. They cannot respond to the "specific" problems that arise before the pregnant woman, especially in specific situations affecting traditions and cultural stereotypes, intertwined with the health problems of the pregnant woman. It is precisely this type of knowledge, which sometimes has an intuitive, but practical nature, that midwives possess, but additional upgrading qualifications are needed for the training of this specific female population.

**Key words:** career, education, infertility, anxiety, social group, qualification

#### Увод

Световните статистики отчитат, че инфертилитета засяга най-често работещи жени с интелектуални и творчески професии след 35 годишна възраст. Като основна причина за проблемното забременяване при тези жени се посочва стресът, свързан с начина им на живот. Времето, което жените отделят за изследвания и ин витро процедури, допълнително повишава тревожността във връзка с честото отсъствие от работа и страхът за бъдещата им професионална реализация [4], [5].

Социалната психология търси обяснение на психологическия инфертилитет във въздействието на различни по своята природа социални фактори, които изграждат т.нар. „социална стена“ по време на бременността и раждането [1]. Психологията на емоциите поставя акцент върху възникването на различни по своята природа причини на силни емоционални преживявания, които довеждат до възникването на психологически инфертилитет [8], [9].

Очевидно е обаче едно. Значителна част от жените, при които е диагностициран психологически инфертилитет посочват наличието на съществени психологически проблеми, които са били причинени или са предшестващи бременността [3], [6].

Едни от основните проблеми, които причиняват психологическия инфертилитет могат да се крият както в нагласите на жената, така и в нагласите на значима социална група. Честа причина за възникването на психологическия инфертилитет е установяването на такъв тип социални взаимоотношения между жената и съпруга или в рамките на т.нар. „широко семейство“, които създават напрежение. Този тип взаимоотношения могат да бъдат свързани както с материални проблеми, така и с организацията на отглеждането на очакваното дете и професионалната реализация на жената [2], [7]. Създаващото се в резултат на социалните контакти напрежение, в крайна сметка може да доведе до възникването на психологически инфертилитет. Като една от формите на

особени социални взаимоотношения могат да се разглеждат и културните ограничения, имащи отношение към раждането на детето. Тези културни „табу“ имат много силно въздействие върху жената, още повече, че те са разпространени като правило в такива общества, в които равенството на половете е силно нарушено [1].

**Целта** на проучването е да се анализира стреса от предстоящото майчинство по отношение на професионалната реализация на респондентите с психологически инфертилитет и ролята на медицинските специалисти в подкрепата и обучението на тези жени.

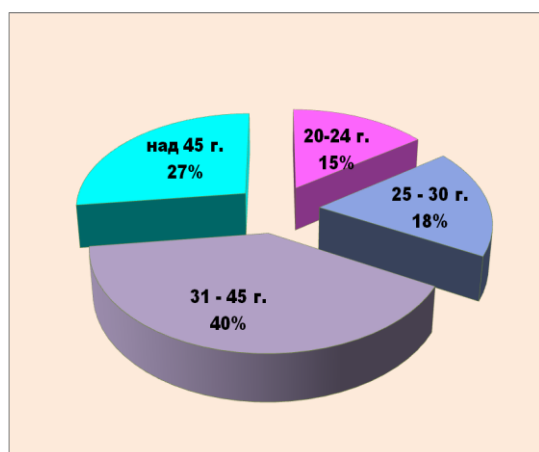
От така набелязаната цел произхождат следните **Задачи**:

1. Да се направи кариерно-психологичен профил на дефинираната група жени.
2. Да се идентифицира потребността от определен тип професионална консултация и обучение.

### Материал и методи на изследването

За целта на научния анализ са приложени анкетен и статистико-математически методи. Анкетното проучване е проведено сред 50 бременни жени с репродуктивни проблеми и 100 акушерки, пряко ангажирани с бременността и раждането при тези жени. Изследването е проведено в периода февруари - ноември 2025 г. Извадката се формира на основата на анкетиране на бременни жени с репродуктивни проблеми и медицински персонал (акушерки) в СБАЛАГ „Майчин дом“ гр. София.

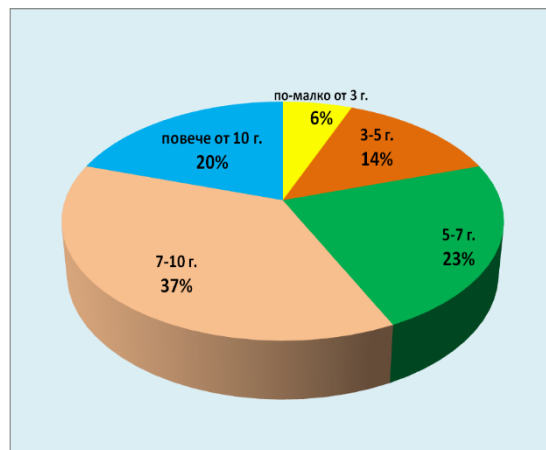
### Резултати



**Фиг. 1.** Разпределение на акушерките по възраст

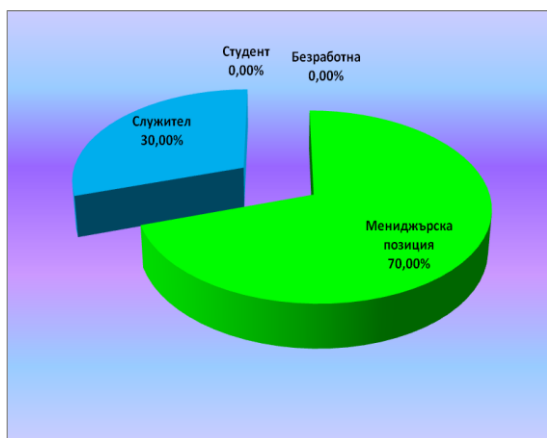
Разпределението на акушерките по възраст показва, че най-голям е процентът на тези, които са във възрастовия интервал от 31 до 45

години (40%). Значителен е също така и процентът на лицата, практикуващи тази професия, които са на възраст над 45 години (27%). Едва 15% от анкетираните акушерки са във възрастовата група от 20 до 24 години, а 18% са във възрастовата група от 25 до 30 г.



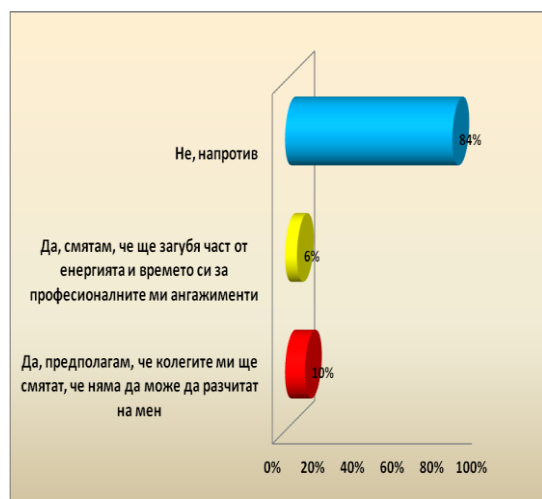
**Фиг. 2.** Разпределение на акушерките по стаж

Данните за разпределението на акушерките по стаж, корелират с данните за възрастовата структура. Продължителният стаж на акушерката (при 37% той е от 7 до 10 г., а при 20% е повече от 10 г.), безусловно може да се разглежда като съществена възможност за откриване на психосоматичните проявления по време на бременността, а по-богатия жизнен опит, дава възможност на акушерките по-лесно да идентифицират характера и особеностите на възникналите при бременната социални проблеми. С трудов стаж от 3 до 5 г. са 14% от анкетираните акушерки, а 23% от тях са със стаж от 5 до 7 г. Едва 6% от респондентите, имат трудов стаж като акушерки по-малък от 3 г. Като се приеме корелацията между възрастовите показатели и стажа, може да се предполага, че в тази категория попадат най-младите представители на тази професия. Очевидно е, че те ще получат възможност не само за добра теоретична подготовка, но и за съвместна работа с по-възрастни колеги, което е изключително важно за придобиването на практически опит в работата.



**Фиг. 3.** Професионална реализация на анкетираните бременни с репродуктивни проблеми

70% от анкетираните жени заемат управленска позиция, а 30% от бременните жени с репродуктивни проблеми са служители. Няма студенти и безработни.



**Фиг. 4.** Тревоги във връзка с предстоящото майчинство по отношение на професионалната реализация на респондентите с репродуктивни проблеми

84% от респондентите не изпитват тревога по отношение на професионалната си реализация. Една определена част от респондентите (10%), все пак разглеждат известни затруднения в професионалната област, но и тези затруднения, те по-скоро свързват с невъзможността пълноценно да съответстват на работния ритъм на колектива. Едва 6% от респондентите, априорно разглеждат възможността за затруднения в професионалната област.



**Фиг. 5.** При проблеми от психологичен характер, произтичащи от бременността, към кого се обръщат за подкрепа анкетираните с репродуктивни проблеми?

Посочените резултати свидетелстват, че най-голям процент от жените се обръщат при възникването на психологически проблеми към професионален психолог. Това са отбелязали 46% от респондентите. Малко по-малък е дялът (32%) на тези, които се обръщат към лекар акушер-гинеколог, а едва 22% - към акушерка с дългогодишен опит в професията.

### Изводи

По-високата възраст на акушерките предполага по-висок професионализъм при изпълнението на професионалните им дейности, свързани с грижите за бременната и новороденото. Подобно възрастово разпределение има и редица негативни последици, които могат да се проявят при консултирането на бременната жена по отношение въздействието на психосоматичните проявления и негативното влияние на социалните фактори. Това особено се отнася за по-младите бременни, защото тази възрастова категория е „по-отдалечена“ от акушерките с по-голям стаж и не винаги е възможно да се установи доверие между тях. Доверието, което се формира между бременната и наблюдаващата я акушерка, би било предпоставка за точното идентифициране на психосоматичните проявления и негативните социални въздействия върху бременните жени.

✓ По-богатия жизнен и професионален опит, дава възможност на акушерките полесно да идентифицират характера и особеностите на възникналите при бременната проблеми.

✓ Както показват данните от изследването, болшинството от анкетираните жени заемат управленска позиция. Това предполага по-висока степен на готовност при вземането на решение за бременността, въпреки наличието на репродуктивни проблеми при тези жени. Въпреки че не могат да се направят непосредствени изводи, вземането на подобно решение при другите слоеве от населението, е относително по-трудно, поради нерешителността им и поради проблеми, свързани с финансови затруднения при провеждането на процедурите по асистираната репродукция и отглеждането на деца.

✓ По-голямата част от респондентите не изпитват тревога по отношение на професионалната си реализация. Очевидно, че положителните емоции и придобиването на отдавна чакания статус на родител, дават увереността, че възникващите обективни затруднения ще бъдат лесно преодоляни, благодарение на положителните емоции и съответната енергия, която ще даде на жените майчинството.

✓ Най-голям процент от жените се обръщат при възникването на психологически проблеми към професионален психолог. Малко по-малък е дялът на тези, които се обръщат към лекар акушер-гинеколог, а още по-малък - към акушерка с дългогодишен опит в професията. Двете първи категории специалисти, могат да дадат изключително висококвалифицирани консултации, които обаче, носят специализиран характер. Те не могат да отговорят на „специфичните“ проблеми, които възникват пред бременната, особено в специфични ситуации, засягащи традиции и културни стереотипи, преплитани с проблемите на здравето на бременната. Именно такъв тип знания, които понякога имат дори интуитивен, но практичен характер притежават акушерките.

## Заклучение

Инфертилитета е съществен социално-медицински и психологичен проблем не само за нашата страна, но и в световен мащаб, особено в контекста на класическите и съвременните показатели на общественото здраве и здравен мениджмънт като качество на живот на пациенти с репродуктивни проблеми.

Несъмнено тези проблеми се отразяват не само на психиката, но и на кариерното развитие и взаимоотношенията в семейството на тази таргетна група.

Високата социална и икономическа тежест на този тематичен спектър подчертава необходимостта от непрекъснато усъвършенстване на терапевтичните подходи, обучението и консултацията на семейства с репродуктивни проблеми.

Детерминира се необходимостта от допълнителна надграждаща квалификация за обучение на тази конкретна женска популация.

## Литература

1. Жуков Ю. Методы практической социальной психологии. Диагностика. Консультирование. Тренинг. Аспект пресс. 2004
2. Попов Т. Семейно възпитание. Семейството като възпитателна среда. Детерминанти, функции, задачи, стилове и методи на семейно възпитание. В: Педагогика. Теория на възпитанието. Учебник на студенти от ФОЗ, МУ-София. Под н. рък. и ред. на проф. Т. Попов. „Везни“. С., 2007
3. Филиппова Г. Психология репродуктивной сферы человека: методология, теория, практика // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – N 6(11)
4. Филиппова Г. Психология репродуктивной сферы человека: методология, теория, практика. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 6.
5. A Global Survey Monitoring Progress in Nursing and Midwifery World Health Organization 2021
6. Arici A. Non-Invasive Management of Gynecologic Disorders Informa HealthCare, 2008. P.201
7. Comer R.J. Abnormal Psychology. 8th Ed. — Worthpublishers, 2013
8. Leslie Cameron-Bandler Michael Lebeau. The Emotional Hostage. Real People Press. 2004
9. Toy E.C., Baker B., Ross P.J., Gilstrap L.C. Case Files: Obstetrics and Gynecology. 2nd edition. — NY: McGraw-Hill, 2007

---

Доц. Лилия Перусанова, дм  
СУ „Св. Кл. Охридски“  
Медицински факултет  
София, Ул. Козяк 1, 1407 София  
Тел: +359 878905539  
e-mail: liliperusanova@abv.bg



## РИМУВАНИТЕ ПРИКАЗКИ – ЕДИН ИНОВАТИВЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Ива Стаменова

### RHYMING TALES – AN INNOVATIVE APPROACH TO LITERATURE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Iva Stamenova

**ABSTRACT:** *This work is aimed at tracking the development of the creative abilities of primary school students through work with rhyming fairy tales. The conceptual focus of the innovative creative approach is to write a similar or radically different rhyming story based on works of art studied from the first to the fourth grade (specifically fairy tales). This aims to develop students' sense of language, linguistic richness and the ability to clearly and consistently structure their thoughts, but in rhyme, giving euphony and lyricism to the written story. As a result, emphasis should be placed on the literary genre diversity of the types of fairy tales and their characteristic features before proceeding to the actual creative process. In this way, the work shows the close interaction between theory and practice, where nothing is impossible for creativity, as well as for artists, for whom the magic of the word works wonders with every written text.*

**Key words:** literary education, types of fairy tales, fairy tales in rhymes, creativity, elementary school

Приказките са предпочитана за работа от учениците жанрова разновидност. С времето обаче педагогическата практика показва, че има нужда от промяна, от нещо различно и интересно, което да привлече вниманието им към иновативност в творческата дейност с художествени произведения, каквито са отделните разновидности на видовете приказки. Един кратко проведен експеримент с авторска римувана приказка ми разкри ново поле за работа с приказките в рими, върху които предстои реализирането на мащабна експериментална дейност с ученици от първи до четвърти клас в VI СУ „Иван Вазов“ – гр. Благоевград.

Преди започването на творческа работа с римуваните приказки, трябва да се отправи поглед към приказките като цяло, за да се изведат на преден план характерните особености на всяка една разновидност.

Т. Борисова, разглеждайки приказното разнообразие в жанров аспект, се позовава на класификацията, обособена от П. Динеков. Той класифицира приказките на: битови приказки, приказки за животни и вълшебни приказки. За Т. Борисова „битовите приказки заемат значително място в общото приказно наследство на нашия народ“ [2, с. 143].

По различен начин представя класификацията на видовете приказки Н. Иванова. Предвид най-разпространената класификация – тематичната – приказките биват: приказки за животни, вълшебни приказки и битови приказки. От трите вида най-стари са приказките за животни. Характерно за тях е наличието на алегория, иносказателност, „възникнала на основата на пренасяне на човешките взаимоотношения и нрави в животинския свят“ [9, с.10].

Посредством алегорията се разкрива поредицата от сложни човешки взаимоотношения, представени чрез илюстративното и художественото изобразяване на животинския свят. Непосредствено след тях се нареждат вълшебните приказки, за които според Н. Иванова е характерна „рязката поляризация на героите, която обуславя и конфликтите в сюжета“ [9, с. 11].

Въпреки напрегнатата на моменти сюжетна постройка на вълшебните приказки, техен отличителен белег е този, че в края развързката е с положителен завършек, като доброто побежда злото с помощта на вълшебни сили или вълшебни предмети. Що се отнася до битовите приказки, то при тях е налице по думите на Н.

Иванова „елементът на необичайното, на хиперболизацията на човешките качества“ [9, с. 12].

Типично за персонажите е това, че не търпят никакво развитие в сюжета на произведението по отношение на характерите им, качествата, които притежават и отношенията им с околните. Или, ако има някаква промяна, то тя е незначителна, обикновено провокирана от определени обстоятелства и събития в хода на сюжета. В тях отново доброто взема връх над злото, като преобладава поучителният момент; онази мъдрост, която може да накара читателя да се замисли върху живота, реалността и начина си на общуване с околните. В края на всяка приказка е скрита поука, даваща възможност на читателите – малки или големи да достигнат до посланието, което е дълбоко скрито в конкретно описаната случка.

Н. Иванова освен тези жанрови разновидности, които разглежда, обръща поглед и към други не по-малко значими приказки. Според нея: „Най-стара в исторически аспект е народната фолклорна приказка. Авторската или литературната приказка е възникнала по-късно в сравнение с народната и авторизираната приказка“ [9, с. 13].

Докато валидно за авторизираната приказка е модифицирането на сюжета, то авторската приказка е плод на въображението, вътрешната нагласа и светоусещане на писателя, създал съответното произведение. До известна степен авторската приказка може да бъде повлияна сюжетно от фолклорната традиция, но категорично се отличава с наличието на творческо присъствие, оригиналност на сюжетния замисъл на идеята и силен творчески почерк в завършека, който звучи категорично и нравоучително.

Т. Борисова, която също разглежда класификациите на видовете приказки и влиянието им върху творческия процес в началното училище, се опира най-напред на д-р Иван Шишманов. Според него: „В „Сборник за народни умотворения, наука и книжнина“ под термина „приказки“ обединява „легендарни, фантастични и смешни приказки“. Докато Михаил Арнаудов „ги разделя на приказки за авантюрите на герой или героиня, легенди, приказки за животни и анекдоти“ [1, с. 38].

Най-благодатни за всевъзможни творчески изяви са битовите народни приказки, като след тях се нареждат вълшебните приказки и приказките за животни. Битовите приказки черпят

идеите си от бита, от реалността такава, каквато е, от своеобразието от образи, където героите са предимно обикновени хора, като не липсват и персонажи с високо обществено положение. Именно тези класови различия помежду им са в основата на истинската сюжетна нишка в творбата, където се преплитат различни житейски съдби, емоции и чувства, които да извисят духовно героите и им покажат, че разумът и добрата дума са ключът към успеха и изхода от всеки възникнал казус в описаната случка – житейски, битов или обществен.

В този ред на мисли, Т. Борисова споделя, че действително превес в творческите инициативи, организирани с учениците заемат битовите приказки. Това е така, защото „в битовите приказки е налице елементът на невероятното, необичайното, онова, което би могло да се случи, но не става в реалния живот“ [1, с. 38-39].

Мнение по въпроса за видовете приказки изразяват и М. Георгиева и др. Според тях: „В приказките за животни чрез образите на героите се представят различни човешки качества. Битовите приказки са свързани със случки от ежедневието на хората. Вълшебните приказки са най-близки до мита. Пространството в тях, освен опозицията свое-чуждо, характерна за фолклора като цяло, е представено и с типичните за фолклора опозиции горе-долу (горна земя – подземно царство), близко-далечно, в което близкото е добро, а далечното е чуждо, враждебно пространство“ [4, с. 50].

Както стана ясно от написаното до момента, приказките са основното средство, с което малкият ученик може да разгърне въображението си до краен предел, тъй като в тях са поместени всевъзможни сюжети, действия и герои, въз основа на които е възможно да се разсъждава, пренаписва и изцяло дописва всяка една от посочените разновидности. Затова чрез приказките детското въображение рисува в съзнанието си пейзажи, картини, герои, сюжети и взаимоотношения, породени от богатата палитра художествени произведения, създадени от наши и чуждестранни автори. Приказката като литературен жанр позволява бягството от реалността, където нереалното е по-привлекателно и интересно за начинаещия писател, защото му позволява да види ситуации, които може да срещне само в приказките. Само в тях ще се натъкне на мързелива снаха, която с времето се превръща в работлива, чевръста и послушна домакиня, грижеща се за

дома, нивата и семейното огнище. В тях може да се види бедното и нещастно момиче, осиротяло твърде рано, което заради доброто си сърце бива възнаградено и се превръща в златно момиче. В приказките дори животните са в състояние да разговарят помежду си и решават проблеми с разум и хитрост в трудни ситуации. Провокирани от всичко това, учениците все по-често в часовете по литература (четене) прибегват до търсенето на истината в нереална ситуация, където винаги има нечия намеса, за да се прозрے, че чудеса в живота се случват и в истинските, и в измислените истории. Човек трябва да вярва, че всяко сторено добро в живота се отплаща с добро, а злото се наказва, като в някои случаи наказанията са сурови за назидание на съгрешилия. Водени от веруюто, че следва да се вършат добри дела, за да се възвръщат към нас в неочаквани моменти, учениците в началния етап на основното образование се насочват към текстове, в които интригата, колизията и отрицателните герои в сюжета на произведението се променят с лекота, за да може накрая да възтържествува доброто, правдата и щастливият завършек в творбата.

В този ред на мисли, Н. Иванова отбелязва, че: „Приказките са част от духовната култура на народа и от наследството от нравствени и естетически ценности на човечеството като цяло“ [10, с. 58].

Според същата авторка: „Езикът на приказката е свеж, образен, колоритен и изразителен, защото се гради на основата на разговорната реч“ [11, с. 316].

М. Младенова пък е на мнение, че: приказките до голяма степен „стимулират въображението, насърчават креативността и подпомагат формирането както на езиковата, така и на културната идентичност“ [12, с. 1143].

Като продължение на тази мисъл, Е. Чернева споделя, че: „литературата е мощно средство за интелектуално, морално и естетическо развитие, за обогатяване на детската реч и емоциите“ [13, с. 7].

Поместената в края мъдрост или поука предразполага четящия ученик към по-нататъшно продължение на историята така, че да има отново среща между ключовите за произведението герои, която да бъде съдбоносна, различна, сърцераздирателна, пропита със сълзи на радост, прошка и ново начало, където да живеят в мир и разбирателство. Когато героите преминат през катарзис, са в състояние да открият баланса в отношенията с хората

около себе си и най-вече с тези, които волно или неволно са наранили. Докато дописват историята, те постепенно придават ново звучене на финала, друго продължение, в което след наказанието на „лошия герой“ идва смиренитето, опрощението и кардиналната промяна в поведението му. С всяка дописана или модифицирана история учениците създават своя нова художествена реалност, където злото може да се изкорени с добри житейски примери и срещи с хора, носители на редица нравствени добродетели.

В контекста на споменатото става ясно, че в приказките е дълбоко скрито нравственото послание, поучението към съгрешилия персонаж, грижата за съхраняването на ценностната система, понеже само честността, справедливостта, добрите постъпки, милостивото сърце, състраданието, почтеността и вярата са стожерът на човешкото оцеляване в добри и лоши моменти от житейския път на героите. От съвременна гледна точка това важи със същата сила и за хората, защото приказките са отражение на действителността, и макар да има известни несъответствия между приказните и житейските сюжети, факт е, че каквото и да се случва в живота ни, трябва да запазим човешката си същност и доброта към ближния, за да предаваме на идните поколения доброто и мъдростта с любов, всеотдайност и оптимизъм.

В тази връзка, М. Георгиева и др. стигат до извода от редица направени теоретични проучвания, че: „Приказките дават представа за социума и за индивида – за организацията на общността, за реда, за неписаните закони и правила, от които се ръководи; за индивида – като носител на ценностни характеристики, формирани в различни междуличностни отношения, но в рамките на колектива“ [3, с. 215].

В заключение, разгледаните до момента видове приказки са ценни с това, че обогатяват детските представи, стимулират творческата мисъл и въображението към създаването на творчески приказки, провокирани от любими и често препрочитани литературни произведения, в които учениците виждат реална възможност за промяна по своя преценка. В последно време обаче, наблюденията ми в училищната практика регистрират увлечението им към писането на кратки стихове, а оттам и засиленият им интерес към римуваните приказки. Творческият им порив ме подтикна към съвместна работа с тях върху този не особено прилаган за момента в обучението иновативен творчески

подход при произведения, различни от стихотворенията, а именно – писането на приказки в рими. За мен и за тях те се оказаха доста интересно и увлекателно занимание. За целта вариантите за работа са различни: пренаписване на дадена приказка, но в рима; структуриране на римувана приказка по дадено заглавие и сюжет, който познават; писане на приказка в рими по познато за тях произведение, но с различен сюжет; римувана приказка по дадено начало от прочетено произведение, но с различно съдържание в сюжетната линия; римувана приказка с придържане към съдържанието на текста, но със смяна на ролите между героите; римувана приказка с цялостно придържане към оригинала на произведението, но с различен завършек на написаната вече история като продължение; авторска римувана приказка по подобие на прочетено произведение; авторска римувана приказка с различен сюжет, но със запазване на заглавието и главните герои; авторска римувана приказка, която не се придържа съдържателно към определени заглавия, сюжети и герои от други произведения. След кратко проведен експеримент върху работа с римата в час по литература, учениците започна да ги блазни идеята освен със стихотворения да поработят и върху приказки в рими. За да улесня работата им, написах римувани приказки от първи до четвърти клас с различно поставени акценти в тях. Експериментът предстои да се реализира с ученици в начален етап, възпитаници на VI СУ „Иван Вазов“ – гр. Благоевград. Написаните римувани приказки са авторско дело и са съобразени с учебното съдържание.

### **Първи клас**

Съдържанието на приказката запази, но и в рими ти я напиши.

Помагам на бате

(Българска народна приказка)

Един баща отгледал двама синове, които не научил на труд и това му създало известен смут.

Изпратил ги един ден в гората да насекат дърва, а те го обърнали на игра. Унесли се в играта и забравили за дървата.

Бащата ги чакал, чакал и притеснен тръгнал да ги търси, за да види дали не са изпаднали в беда в гъстата гора.

Като отишъл и видял, че спокойно си седнали под дървото, само им липсвало леглото. Попитал големия си син какво прави, а той му отговорил, че си почива и само работа не бива.

Запитал същото и малкия син, ала понеже не чул думите на брат си, му отвърнал, че на батко си помага, за да не се излага.

Бащата видимо разочарован не можел да повярва, че има толкова мързеливи синове, които нищо не правят, ала с думите умело боравят. Единият мързелува, другият му помага, а бащата с пословичния им мързел пред хората само се излага.

### **Втори клас**

Приказката в рима напиши и края ѝ продължи.

Царкинята върху граховото зърно  
(Ханс Кристиан Андерсен)

Имало едно време един на майка и баща царски син, който си търсел за жена истинска принцеса – любяща, всеотдайна и с усмивка сияйна. Търсил я навред по света, но не я откривал и тъга сърцето му обзела, ала разума му не превзела. Надявал се той, че ще я намери и заведе пред царските двери.

Една вечер буря ужасна се извила, а истинска царкиня пред портите на царя се стаила. Похлопала с надежда някой да я приюти и от бурята спаси.

Отворил царят портата и установил, че с неканена гостенка тази вечер се е сдобил. Въпреки ужасния си външен вид, тя не спирала да повтаря, че е царкиня, а не просякиня.

Поканили я да влезе и наум старата царица си казала, че скоро ще се разбере дали за постоянно в дома си ще я прибере. Без и думичка да каже, отишла спалнята да ѝ приготви, като събрала всички дюшечи, завивки и възглавници, а най-отдолу поставила едно грахово зърно, за да провери дали момичето истината казва, или просто небивалици им разказва. Върху куп наредени завивки с грахово зърно под тях, царицата поканила гостенката в стаята да отседне и на мекичко да легне.

На сутринта я попитали как е прекарала нощта, а тя се разплакала и от неудобство огромно се оплакала. Споделила, че нещо твърдо цяло нощ я безпокояло, от което даже и тялото ѝ посиняло.

От тези думи всички разбрали, че пред тях стои истинска царкиня, а не лъжкиня. Тя усетила граховото зърно през 20 дюшека и през 20 пухени завивки, което е доказателство, че не е случайна, а царкиня – истинска, омайна.

След това доказателство царският син брак ѝ предложил и корона на главата ѝ положил. Граховото зърно, ако някой не го е откраднал,

в музей го изпратили като доказателство за истинността на тази история на практика, а не на теория.

След този ден всички в царството разбрали, че с истинска царкиня са се запознали. Вече принцеса, тя свела до минимум на принца стреса. До нея за всичко се допитвал и спокойно царските дела вървели, понеже двамата по общ път поели. Царят и царицата също радостни били като виждали в очите им искри на обич и всеотдайност, защото това е рецептата за дълготрайност на брака, където компромиси трябва да се правят, а грешките бързо да се поправят. С любов и сплотеност животът продължил, докато не наближил денят на раждането на малкия принц на име Финц. С много щастие и смях дома огласил и с това провъзгласил, че когато порасне, уверено царството ще управлява, защото титла така не се получава.

### Трети клас

Сюжета промени и приказката пренапиши.

Вълкът и лисицата

(Италианска народна приказка)

Гладният Кумчо Вълчо тръгнал на разходка ядене да търси, за късче хляб бил готов гората да претърси. Вървял, вървял и до кладенец стигнал, а като надникнал на дъното, силюет съзрял, ала изпадналия в беда не познал.

Тогава Лиса силно се развикала и Вълчо при себе си повикала. Вълкът без да се замисли слязъл, ала предпазливост не показал. Директно в кладенеца скочил и от болка чак подскочил. Като го видяла, хитрушата се засмяла. Право при нея се озовал и истината разбрал. Долу самичка скучаела и за компания мечтаела.

Започнала да се вайка, че няма да излязат и още дълго време водата в кладенеца ще пазят. Кумчо Вълчо от страх се разплакал и съдбата си пред лисицата оплакал. Тя го съжалила и над него се смилила. Казала му, че е глупав, но с добро сърце и не иска да вижда разплакано красивото му лице.

След малко край кладенеца минала Мечана. На мига от олелията разбрала, че долу има някой в беда и тесен сторил му се е светът. Като видяла какво се случва, бързо започнала да ги подучва какво да правят от проблема, за да се избавят. В две кофи ги натоварила и горе бързо ги разтоварила. Без усилие ги изтеглила, ала услугата на кантар претеглила. Накарала ги от този ден да обещаят, че да са добри много ще се стараят, ако не искат гнева на Мечана да

опознаят. Сделката приели и в хармония дружно всички заживели.

### Четвърти клас

Заглавието използвай ти, нова приказка нова напиши и с това творческите си умения покажи.

Най-ценното  
(Павел Матеев)

Един цар имал трима синове, но не знаел на кого да се довери и царството да повери. Дълго време размишлявал какво предизвикателство да им постави, за да може достоен наследник след себе си да остави.

Един ден ги повикал със заръката всеки от тях до следващата сутрин да напише кое е най-ценно и значимо за него в живота. Принцовете с изненада се гледали един друг, но все пак сериозно със задачата се заели и към покоите си поели.

Цяло нощ мислили, разсъждавали и в различни истини взаимно се убеждавали. До късно разговаряли, но не преговаряли. Останали в стаите си сами, започнали да пишат своите съдби.

Сутринта царят искал да узнае кой най-много за двореца ще се старее.

Най-големият брат в писмото си споделил, че с хората ще бъде мил. На името си държи и с верните хора до себе си всички изпитания ще издържи, понеже всяка сделка ще носи на царството пари. За него парите били най-ценни, тъй като с тях всичко може да си позволи, без никого да ошети.

Средният син посочил, че най-ценно е да имаш власт, защото така ще управляваш с лекота и ще си винаги на върха. Искал всички да му се подчиняват и с търпението му да не злоупотребяват.

Най-малкият син в писмото си споделил, че за него не е важно да притежаваш царство, злато, власт и пари, а здрав да си, за да може работата ти да спори. Добавил, че щом е здрав, млад и сърцат, със замах царството ще ръководи – късметът, за да го споходи. Ако здраве няма, тогава в живота настъпва истинска драма. Пари и палати без здраве не са ти нужни, понеже за дълго време не ще бъдат твои, а чужди. Здравият човек със здрав разум е достоен да бъде цар, тъй като за хората това е истински дар.

Като чул тези думи, царят за свой наследник провъзгласил най-малкия си син, който за народа се оказал господар любим.

## Литература

1. Borisova, T. 1995 *Problemi na literaturnoto obuchenie i robotata po razvitie na rechta v nachalnata uchilishtna stepen*. Sofiya
2. Borisova, T. 1998 *Spetsifika v metodicheskata rabota s razlichni zhanrove literaturni proizvede-niya*. V: Metodika. Osnovni vaprosi na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte. Blagoevgrad
3. Georgieva, M. i dr. 2005 *Obuchenie-to po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte*. Shumen
4. Georgieva, M. i dr. 2015 *Uchebnoto sadarzhanie po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte. Terminologichen spravochnik-pomagalo*. Shumen
5. Gerdzhikova, M. i dr. 2016 *Chitanka za parvi klas, izdat. „Bulvest 2000“*. Sofiya
6. Gerdzhikova, M. i dr. 2018 *Chitanka za treti klas, izdat. „Bulvest 2000“*. Sofiya
7. Dimitrova, P. i dr. 2019 *Chitanka za chetvarti klas, izdat. „Prosve-ta“*. Sofiya
8. Zdravkova, S. i dr. 2017 *Chitanka za vtori klas, izdat. „Anubis“*. Sofiya
9. Ivanova, N. 1996 *Izuchavane na hudozhestven tekst v saotvetstvie s zhanrovata mu spetsifika v na-chalnoto uchilishte. (Metodika na obuchenieto po literatura v par-vi-chetvarti klas). Chast parva*. Sofiya
10. Ivanova, N. 2008 *Savremennoto obuchenie po balgarski ezik i lite-ratura v nachalniya etap na obrazo-vanie. Chast vtora: Literatura*. Sofiya
11. Ivanova, N. 2014 *Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v na-chalniya etap na osnovnata obrazo-vatelna stepen*. Sofiya
12. Mladenova, M. 2025 „Unlocking English Skills Through Bulgarian Folktales: A Study with 7-10 Year Olds“, *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 14, 3, 1142-1148 – <http://dx.doi.org/10.21275/SR253171145206> – <https://www.ijsr.net/getabstract.php?paperid=SR253171145206>
13. Cherneva, E. 2023 „Vimelbuh. Vaz-mozhnostite na Wimmelbuch za formirane na ezikovi kompetent-nosti“. Vizualnata literaturna tvorba v detskata gradina i nachal-noto uchilishte. Plovdiv

---

Ива Стаменова  
ЮЗУ „Неофит Рилски“

e-mail:  
[ivona07@swu.bg](mailto:ivona07@swu.bg)



## КОМУНИКАТИВНО ПРЕПОДАВАНЕ НА ГРАМАТИКА КАТО ЧУЖД ЕЗИК ЧРЕЗ ДЕЙНОСТИ С ИНФОРМАЦИОННА ПРАЗНИНА: ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВАНИЯ, ТИПОЛОГИЯ, ДИЗАЙН НА ЗАДАЧИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИМПЛИКАЦИИ

Хилда Терлемезян

### COMMUNICATIVE GRAMMAR TEACHING IN A FOREIGN LANGUAGE THROUGH INFORMATION-GAP ACTIVITIES: THEORETICAL FOUNDATIONS, TYPOLOGY, TASK DESIGN, AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Hilda Terlemezyan

**ABSTRACT:** The article examines information-gap activities as a tool for communicative grammar teaching in foreign language education and as a solution to the accuracy–fluency dilemma through the focus-on-form approach (brief, targeted interventions on grammatical form within a meaning-focused task). The theoretical framework includes models of communicative competence, interactionist explanations of acquisition (negotiation of meaning, comprehensible input, and corrective feedback), and the Output Hypothesis, according to which production “pushes” learners toward more accurate linguistic forms.

An expanded typology of information-gap tasks is presented based on communicative purpose, distribution of information, and degree of openness: descriptive tasks, “spot the difference” tasks, reconstructive tasks, sorting and classifying tasks, problem-solving tasks, decision-making tasks, investigative tasks, and opinion-oriented tasks, with sample formats and grammatical potential. Principles of task design are discussed (functional necessity of the target structure, roles and interdependence, management of complexity and scaffolding), along with an integrated model for feedback and assessment across the stages of pre-task / during-task / post-task.

The conclusion is that information-gap tasks foster both accuracy and spontaneity when the target grammar is necessary to achieve an outcome and attention to form is managed briefly and strategically.

**Key words:** grammar, communicative approach, information-gap activities, interaction, focus on form, integrated skills, feedback, assessment

#### Увод

Проблемът за мястото на граматиката при комуникативният подход на чуждоезиково обучение може да се формулира като дилема между точност и плавност: стремежът към граматическа коректност често води до доминиране на формални упражнения, докато стремежът към свободна комуникация може да доведе до ограничен напредък в точността и стабилизирани грешки. Изследователската и методическата литература от последните десетилетия предлага „трети път“: граматиката да бъде преподавана в контекст на задачи, ориентирани към смисъл, с кратки и фокусирани интервенции върху формата (Long, 1991; Ellis, 2003).

В този модел дейностите с информационна празнина се открояват като устойчив инструмент. Те са структурирани така, че обучаемите да не разполагат с пълната информация и да

трябва да взаимодействат, за да я получат или съгласуват. Комуникацията е функционална необходимост, а не „добавка“ към урока. Това създава условия целевите граматични структури да се употребяват като средство за постигане на комуникативна цел (например уточняване, договаряне, сравняване), а не като самоцелно прилагане на правило.

#### 1. Теоретични и методически основания за комуникативно преподаване на граматика чрез дейности с информационна празнина

##### 1.1. Граматика в комуникативната компетентност и „граматика в действие“ чрез интегрирани умения

Рамката на комуникативната компетентност разглежда граматическата компетентност като необходим елемент, но подчертава нейното взаимодействие с дискурсни, социолингвистични и стратегически ресурси (Canale &

Swain, 1980). Следователно ефективното преподаване изисква задачи, които „приземяват“ граматичните форми в прагматически мотивирана употреба: задаване на въпроси, изразяване на причинност, сравнение, хипотетичност, аргументация и др.

В този смисъл интегрираните дейности (четене - говорене - слушане - писане и др.) създават естествени условия граматиката да бъде практикувана функционално: формите се появяват като средство за обработка и предаване на информация, а не като самоцел. Методическата литература показва, че визуални опори и структурирани взаимодействия улесняват интеграцията на уменията и подпомагат граматическа практика дори когато тя не е заявена като основна цел (Karakos, 2018). Информационният дефицит добавя ключов компонент: взаимозависимост между участниците, която прави продукцията необходима, а не опционална, и така превръща „граматиката“ в реален ресурс за постигане на обща задача.

### **1.2. Интеракция, продукция и договаряне на значение: защо информационната празнина генерира учене**

Интеракционният подход към усвояването подчертава ролята на взаимодействието, при което обучаемите получават възможности за по-разбираем вход, изискване за продукция и коригираща обратна връзка, която насочва вниманието към несъответствия между форма и значение (Long, 1991). В тази рамка договарянето на значение е ключов процес: проверки за разбиране, искане на повторение, уточняващи въпроси, преформулиране и потвърждения действат като микросъбития, които правят формата релевантна, защото от нея зависи успешното разбиране и придвижването на задачата.

Хипотезата за продукцията допълва, че говоренето и писането са не само демонстрация на научено знание, а механизъм за учене: принуждават обучаемите да формулират по-прецизно, да „забелязват“ пропуски в собствените си ресурси и да пренастройват изказа спрямо реакция и обратна връзка (Swain, 1985). При дейности с информационна празнина продукцията е условие за успех: без достатъчно ясно формулиране липсващата информация не може да бъде получена, проверена или синтезирана. Затова тези задачи систематично създават натиск за езикова точност и едновременно с това поддържат комуникативната мотивация - участниците говорят и пишат не за да упражняват правило, а за да решат проблем,

да съгласуват информация и да постигнат общ резултат.

Точно тук се вижда връзката между теоретичните механизми и методическия потенциал на задачите с информационна празнина: този дефицит организира взаимодействието така, че участниците да бъдат принудени да задават въпроси, да уточняват, да сравняват версии, да проверяват хипотези и да аргументират избора си. Тези действия са едновременно комуникативни и граматически наточени, което създава стабилна основа граматиката да се развива като част от уменията, а не като изолиран блок знание.

### **1.3. Фокус върху формата и кооперативна взаимозависимост: дизайнът на задачата като условие за целева граматика**

Концепцията „фокус върху формата“ предлага методически баланс: вниманието към граматиката се включва кратко и целенасочено на фона на смислово общуване (Long, 1991). В контекста на информационна празнина това може да бъде реактивно (провокирано от грешка, двусмисленост или неразбиране) или проактивно (планирано, когато задачата вероятно ще изисква определена структура). Важното е, че намесата не прекъсва комуникативната логика, а я подпомага: не е нужно да се представя цялото правило; по-ефективно е да се даде толкова, колкото е необходимо, за да се придвижи задачата, да се изчисти смисълът и да се подкрепи употребата в конкретния момент.

За да работи този механизъм устойчиво, кооперативният елемент трябва да бъде заложен не просто като работа по двойки/групи, а като реална взаимозависимост и структурирани роли. Необходимо е всеки участник да разполага с незаменима част от информацията и да носи отговорност за крайния продукт, така че успехът да зависи от обмена и прецизността на съобщенията (Yang & Cheung, 2003). Именно тази взаимозависимост отличава силните задачи с информационна празнина от слабо структурирани разговори, които могат да се случат и без конкретен натиск към целевата граматика. Когато ролите са ясно разписани, а информацията е разпределена стратегически, задачата естествено провокира типичните интеракционни ходове (уточняване, проверка, преформулиране) и увеличава вероятността за смислово мотивирано и функционално предопределено фокусиране върху формата.

## **2. Типове дейности с информационна празнина**

Типологията по-долу класифицира дейностите с информационна празнина според:

- (а) комуникативната цел,
- (б) вида липсваща информация (фактическа / структурна / оценъчна) и
- (в) степента на отвореност (затворена/ полуотворена/ отворена).

### **2.1. Описателни (Descriptive gap)**

При описателните дейности единият участник разполага с информация за обект, сцена или процес и я „превежда“ в език, а партньорът възстановява съдържанието чрез слушане, уточняване и проверка на разбиране. Задачата завършва с проверим резултат (напр. възпроизведена сцена, разпозната картина или подредена последователност), като информационната празнина произтича от факта, че ключовите детайли са достъпни само за единия участник. Типичният езиков фокус включва средства за описание и локализиране (предлози/локативност), сегашни времена при описване на сцени, както и конструкции за уточняване (напр. относителни изречения).

#### **Примери:**

#### **2.1.1. Опиши и нарисуй (Describe and draw).**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага с картина/илустрация на сцена, а ученик Б има празен лист (или празна рамка/контур) и трябва да възпроизведе сцената, като рисува по инструкциите на А. Информацията за разположението и характеристиките на обектите е налична само при А; Б компенсира празнината чрез уточняващи въпроси и проверки за разбиране, докато постигне възможно най-точно съвпадение.

#### **2.1.2. Опиши и идентифицирай (Describe and identify)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага с една картина/сцена (тайна за партньора), а ученик Б има няколко (напр. три) сходни картини, от които трябва да избере точната. Чрез устно описание, уточняващи въпроси и потвърждаване/отхвърляне на хипотези ученик Б идентифицира коя е картината на А.

#### **2.1.3. Опиши процеса (Build the steps)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага с цялостна схема на процес (напр. рецепта, инструкции, процедура), а ученик Б – със същите стъпки на отделни карти в разбъркан ред. Чрез устно

описание и уточняващи въпроси партньорите възстановяват правилната последователност.

## **2.2. „Намери разликите“ (Find-the-difference gap)**

При задачите от типа „Намери разликите“ двама ученици разполагат със сходни материали, в които са заложили ограничен брой различия, и трябва да ги идентифицират чрез взаимни въпроси, описание и сравнение, без да си показват източниците. Информационната празнина е предимно фактическа (разлики в данни или детайли), но често включва и структурен компонент (напр. различно формулиране или несъответствие в последователност), поради което задачата обикновено е затворена или полуотворена (с фиксиран „набор“ разлики). Езиково тя активира въпросителни модели и стратегии за контраст (вкл. отрицание), както и средства за сравнение, количественост и време/дата според конкретния материал.

#### **Примери:**

#### **2.2.1. Открий разликите (Spot the differences)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Всеки получава почти еднаква картина, но с предварително заложили разлики. Без да си показват изображенията, те ги описват и сравняват чрез въпроси и отрицания, докато открият и назоват всички разлики.

Граматичен потенциал: yes/no и wh-въпроси; отрицание (за контраст); предлози за място (under/on/next to и др.).

#### **2.2.2. Сравни разписанията (Compare timetables):**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Всеки разполага със седмично разписание (училищна/курсова програма), като между двете версии има 5-6 разлики (час, ден, предмет, място, преподавател). Чрез целенасочени въпроси и сверяване на отговори учениците идентифицират несъвпаденията и формулират финален списък с разлики.

#### **2.2.3. Открий несъответствието (Find the mismatch)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Всеки получава профил на един и същ човек (биографични данни, местоживее, образование, работа), но в двата профила има противоречия (дати, места, последователност на събития). Чрез сравняване, задаване на уточняващи въпроси и аргументиране учениците локализируют несъответствията и решават кои данни са логически/хронологично съвместими (или отбелязват кои точки остават спорни).

### **2.3. Реконструктивни (Reconstructive gap)**

При реконструктивните задачи участниците разполагат с частични фрагменти от текст, история или диалог и чрез взаимодействие възстановяват цялостната структура – ред, липсващи елементи и логическа свързаност. Информационната празнина е предимно структурна (кохезия, подредба, причинно-следствени и темпорални връзки), но включва и фактически компонент (какво точно липсва), поради което задачите варират от силно затворени (един „правилен“ ред) до полуотворени (няколко допустими решения, ако са убедително аргументирани). Езиково те са особено продуктивни за работа с минали времена, дискурсни маркери и средства за текстова кохезия, а при по-високи нива – и със страдателен залог и непряка реч, тъй като успешната реконструкция изисква прецизно кодиране на последователност, причина и перспектива.

#### **Примери:**

#### **2.3.1. История на две части (Story in halves)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага с началото на историята, а ученик Б – с края (или различни епизоди). Без да си показват текстовете, те обменят информация, задават уточняващи въпроси и формулират липсващата причинно-следствена „връзка“, така че да възстановят логичен и последователен разказ (какво се е случило, защо, какъв е резултатът).

#### **2.3.2. Диалог на ленти (Dialogue strips)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Репликите на диалог са разрязани на ленти и разпределени: ученик А има нечетните реплики, ученик Б - четните (или различни части). Чрез прочит, предвиждане и договаряне на реда учениците сглобяват диалога, като следят за смислова уместност, учтивост и логика на последователността (въпрос–отговор, уточнение–инструкция и т.н.).

#### **2.3.3. Липсващи изречения (Missing sentences)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик Б има текст с празни места (липсващи изречения), а ученик А разполага с набор от липсващите изречения. Чрез обсъждане на контекста, логическите връзки и подходящия регистър те избират кои изречения пасват във всяка празнина и аргументират избора си (напр. дали е нужна връзка „следствие“, „контраст“, „добавяне“).

### **2.4. Сортиращи и класифициращи (Sorting/Categorizing gap)**

При сортиращите и класифициращи задачи учениците групират елементи по критерии, които не са напълно споделени: или правилата/категориите са известни само на единия участник, или данните за самите елементи са разпределени между партньорите. Информационната празнина е едновременно структурна (какъв е критерият, кое правило се прилага) и фактическа (какви свойства има даден елемент), а задачата обикновено е полуотворена, тъй като работи с предварително зададена рамка, но изисква аргументация и съгласуване на решенията. Езиковият фокус естествено се насочва към модалност (задължение/забрана/възможност), обобщения и причинно-следствени връзки, както и към условни конструкции („ако..., тогава...“) при формулиране на критерии и прилагане на правила.

#### **Примери:**

#### **2.4.1. Съотнеси правила към ситуации (Match rules to situations)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага с набор правила/регулации (напр. училищни, обществени, работни), а ученик Б – с набор конкретни ситуации/казуси. Чрез обмен на информация ученик Б съотнася всяка ситуация към приложимото правило и формулира заключение какво е позволено/задължително/забранено, като проверява с партньора.

#### **2.4.2. Сортирай и назови категории (Sort and label)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А знае категориите/етикетите (критерия за групиране), а ученик Б разполага с елементите/описанията, които трябва да бъдат разпределени. Чрез обсъждане и аргументация учениците класифицират елементите в съответните категории и формулират обобщения за правилата/нормите, които стоят зад подредбата.

#### **2.4.3. Подреди по приоритет (Rank by priority)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Всеки разполага с различни критерии или информация за оценяване на опции (напр. ученик А - цена/време, ученик Б - безопасност/комфорт). Чрез сравняване на варианти, аргументация и договаряне те изготвят обща класация (напр. топ 1-5) или избират най-доброто решение, като изрично претеглят компромисите между критериите.

## **2.5. Проблемно-решаващи (Problem-solving gap)**

При проблемно-решаващите задачи решението не е предварително дадено, а възниква чрез комбиниране на разпределени условия, ограничения и ресурси между участниците. Информационната празнина е предимно фактическа (какви са наличностите, лимитите, правилата), но включва и структурен компонент, тъй като участниците трябва да изградят логика на действие и да съгласуват стъпки към решение. Поради това задачите са обичайно полуотворени или отворени: възможни са няколко приемливи решения, които се различават по аргументация и компромиси. Езиково те стимулират употреба на условни конструкции и изразяване на последствия (вкл. бъдеще време), модалност за задължение/възможност и препоръка, както и език за предложения, договаряне и вероятност, характерен за автентичното координиране на действия.

### **2.5.1. Планирай пътуване с ограничен бюджет (Plan a trip on a budget)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Бюджетът е фиксиран, но информацията за разходите е разпределена: ученик А има данни за транспорт, а ученик Б — за настаняване и дейности. Чрез обмен на информация и пресмятане/преценка те трябва да предложат реалистичен план, който отговаря на всички ограничения (бюджет, време, брой нощувки и др.), и да аргументират избора си.

### **2.5.2. Намери общо време за среща (Find a meeting time)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага с график/наличност на екип 1, а ученик Б — на екип 2. Целта е да намерят общ времеви прозорец за среща, като задават въпроси, изключват невъзможните варианти и формулират предложение, което устройва и двете страни.

### **2.5.3. Проблем на класа: договорете решение (Classroom problem: negotiate a solution)**

Същност: Двама (или повече) ученици работят по сценарий с реалистичен проблем (напр. срок, шум, липса на ресурси, правила). Всеки участник разполага с различна ключова информация (ограничения, изисквания, правила, наличности). Чрез обсъждане, поставяне на условия и търсене на компромис те изработват общ план за действие, който удовлетворява максимално ограниченията.

## **2.6. Решение-вземащи (Decision-making gap)**

При решение-вземащите задачи участниците разполагат с различни данни и/или критерии за няколко опции и трябва да постигнат общ избор на „най-доброто“ решение. Информационната празнина е едновременно фактическа (характеристики, условия, ограничения на опциите) и оценъчна (приоритети, предпочитания, тежест на критериите), поради което задачата е по правило отворена: няма един „правилен“ отговор, а качеството на решението се определя от последователната аргументация и от способността да се управляват компромиси. Езиковият фокус естествено активира сравнителни и превъзходни конструкции, средства за причинност и обосноваване, както и отстъпителни структури (напр. „въпреки че...“), чрез които участниците балансират конкурентни аргументи и стигат до консенсус.

### **2.6.1. Избери най-подходящия кандидат (Choose the best candidate)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Всеки разполага с различен аспект от профила на кандидатите: ученик А има информация за професионален опит/квалификации, а ученик Б - за меки умения и наличност (кога може да започне, гъвкавост и др.). Чрез обмен на данни, сравняване и аргументация те избират най-подходящия кандидат спрямо зададени критерии (напр. „трябва да започне до 2 седмици“, „опит с клиенти“, „работа в екип“).

### **2.6.2. Избери най-добрия продукт (Pick the best product)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага със спецификации на продуктите (тегло, цена, функции), а ученик Б - с отзиви, рейтинг и гаранционни условия. Целта е да се избере най-добрата опция за конкретен потребителски профил (напр. „за пътуване“, „за семейство“, „за ограничен бюджет“), като решението се основава на сравнение на характеристики и аргументиране на компромиси.

### **2.6.3. Къде да отидем? (Where should we go)**

Същност: Двама ученици работят по двойки. Ученик А има информация за времето и транспорта (времетраене, удобство, цена), а ученик Б - за атракции, работно време и ограничения на място. Чрез обмен на информация те оценяват възможностите и стигат до общо решение къде да отидат, като аргументират избора си спрямо време, достъпност и налични дейности.

## 2.7. Откривателски/разследващи (Information search / Detective gap)

При откривателските (детективски) задачи участниците достигат до решение чрез целенасочено разпитване и постепенно елиминиране на възможности, докато установят липсващ факт, местоположение, идентичност или причинно-логична връзка. Информационната празнина е предимно фактическа, но често включва и структурен аспект, тъй като успешното „разследване“ изисква ефективно формулиране и последователност на въпросите. Задачата е типично полуотворена: съществува конкретно решение, но до него се достига чрез различни стратегии и интеракционни ходове. Езиково този тип дейности активира широк спектър от въпросителни структури (вкл. косвени въпроси), отрицание и квантификация, а при сценарии с алиби и времева линия – и работа с време/аспект, необходими за проверка на съвместимост и извеждане на логически заключения.

### 2.7.1. Познай кой е (Guess who)

**2.7.2. Същност:** Двама ученици работят по двойки. Всеки избира/получава **персонаж** от общ набор (снимки/карти с хора), без да го показва на партньора. Чрез серия от **да/не въпроси** и постепенно изключване на възможности ученикът трябва да **идентифицира** избрания персонаж на партньора. Задачата е ефективна, когато персонажите са сходни и изискват прецизни уточнения.

### 2.7.3. Къде е липсващият предмет? (Where is the missing item?)

**Същност:** Двама ученици работят по двойки. Ученик А разполага с карта/план на пространство (класна стая, парк, офис), а ученик Б – със списък от следи/подсказки за местоположението на „липсващ“ предмет. Чрез задаване на уточняващи въпроси и съотнасяне на подсказките към елементи от картата партньорите определят точното място (напр. „до пейката“, „под масата“), докато достигнат единно решение.

### 2.7.4. „Кой е виновен?“ (Whodunit)

**Същност:** Група или двойка ученици получават разпределена информация за събитие (времева линия, алибита, свидетелства), като никой участник не разполага с цялата картина. Чрез систематични въпроси, сверяване на часове и проверка за несъответствия те изграждат обща времева линия и правят извод кой е (или кой не може да е) извършителят. Решението се основава на съвместяване на данни и аргументиране.

## 2.8. Мнение-ориентирани (Opinion gap)

При мнение-ориентирани задачи информационната празнина произтича не от липса на факти, а от разминаване в позиции, ценности и предпочитания, което изисква участниците да обменят аргументи и да постигнат сближаване – компромис, обща класация или съвместно формулирано становище. Липсващата информация е предимно оценъчна (приоритети, мотиви, основания), поради което задачите са по правило отворени: целта е не един „правилен“ отговор, а аргументирана договореност и конструиране на решение. Езиково този тип дейности активира средства за изразяване на позиция и „меко“ несъгласие, модалност (препоръка/вероятност), както и хипотетични и условни конструкции, чрез които участниците балансират аргументи, предлагат алтернативи и формулират приемливи условия на съгласие.

### 2.8.1. Морален казус: постигнете компромис (Moral dilemma: reach a compromise)

**Същност:** Двама ученици работят по двойки (или малки групи). Получават морален/социален казус с поне две защитими позиции. Всеки участник получава различна перспектива/интерес (напр. „честност“, „лоялност“, „риск“, „последствия“), което създава „празнина“ на равнище аргументи и приоритети. Задачата е да обменят аргументи, да изразят учтиво несъгласие и да формулират компромисно решение, приемливо и за двете страни.

### 2.8.2. Ранжиране: договорете финален списък (Ranking task: agree on a final list)

**Същност:** Двама ученици получават еднакъв набор от елементи (напр. качества на лидер, приоритети за проект, правила в клас), но първоначално ги ранжират самостоятелно. „Празнината“ е в различните индивидуални оценки и критерии. След това чрез сравнение, аргументация и предложения те трябва да постигнат обща класация (напр. топ-5), като преговарят за реда и обосновават компромисите.

### 2.8.3. Дебат до общо становище (Debate to a joint statement)

**Същност:** Учениците обсъждат спорна тема, като всеки участник защитава позиция или получава различни аргументи/данни. Целта не е „победа“, а съгласуване: след дебата групата трябва да състави общо становище в 2–3 изречения, което включва основната теза и поне една балансираща уговорка (напр. условие, ограничение, изключение). Така „празнината“ се преодолява чрез интегриране на различните гледни точки в един текст.

### **3. Обратна връзка и оценяване на граматическата употреба в задачи с информационна празнина (интегриран модел)**

#### **3.1. Концептуална рамка: „фокус върху формата“ като континуум**

Обратната връзка и оценяването се разглеждат като свързан континуум, който подкрепя изпълнението на задачата, без да измества основната комуникативна цел. Вместо граматиката да се отделя в самостоятелен блок, вниманието към формата се разпределя дозирано и целенасочено в ключови моменти на общуването. Подходящ е трисекторният **модел преди задачата – по време на задачата – след задачата, в който граматическата подкрепа е „точно навреме“**: достатъчна, за да помогне за успешното взаимодействие, но не толкова доминираща, че да прекъсне смисловия поток.

#### **3.2. Преди задачата: минимално активиране на целевата форма**

В началото се осигурява кратка опора чрез 2–3 примера, мини диалог или микро моделиране, които настройват учениците за употребата на целевата структура. Полезни са и кратки напомняния за типични функции (например: как задаваме уточняващи въпроси; как изразяваме условие; как сравняваме). При нужда учителят предоставя лексикална и прагматична подкрепа (ключови думи, полезни фрази), за да се намали рискът учениците да избягват целевата граматика поради липса на речников ресурс.

#### **3.3. По време на задачата: селективна обратна връзка във взаимодействието**

Корекцията трябва да бъде функционално мотивирана, тъй като прекомерната намеса прекъсва потока и понижава готовността за поемане на риск. Ефективни техники са: преформулиране от учителя (учителят повтаря казаното в по-точна форма), подсказки (насочване към правилната форма без директно „даване“ на отговора) и уточняващи въпроси, които подтиква ученика към самокорекция. Критерият за намеса е дали отклонението затруднява разбирането, създава двусмислие или възпрепятства постигането на резултата по задачата. Добра практика е да се коригират приоритетно смислоразличителни грешки и грешки в целевата структура, а останалите да се запазят за етапа след задачата.

#### **3.4. След задачата: анализ „от данни към правило“ и повторно упражняване**

След приключване на взаимодействието учителят подбира типични примери от ученическия език (успешни употреби и чести

затруднения) и насочва вниманието към връзката форма–значение–употреба. Вместо дълги обяснения, по-полезни са кратки обобщения, сравнение на варианти и извеждане на правило от конкретни случаи. Следва кратко повторно упражняване в нови миниконтексти (вариации на задачата, ролеви реплики, бързи трансформации), за да се затвърди целевата структура и да се пренесе към нова ситуация.

#### **3.5. Оценяване: комбиниран, комуникативно ориентиран модел**

Оценяването отчита едновременно: (1) комуникативна ефективност (постигнат ли е резултатът; обменена ли е информацията; доколко ясно и последователно е представена) и (2) граматическа уместност и точност (употреба на целевата структура в подходящ контекст, стабилност на формата, влияние на грешките върху смисъла). Примерни критерии: изпълнение на задачата; използване или избягване на целевата структура; точност при смислоразличителни грешки; интеракционни умения (уточняване, проверка на разбиране, преформулиране); самокорекция и реакция на обратна връзка. При необходимост може да се добави и критерий за участие и кооперативност (равномерност на включване, спазване на роли), тъй като взаимодействието е ключов механизъм за учене в този тип задачи.

### **Заклучение**

Дейностите с информационна празнина са теоретично обоснован и практически приложим подход за комуникативно преподаване на граматика като чужд език. Те стимулират активно участие и висока степен на езикова продукция, като разширяват възможностите за учене чрез говорене и „изтласкване“ към точна езикова форма. Характерната за много такива задачи цикличност на обмяна въпрос–отговор осигурява естествена повтораемост без механичност, а граматичните средства се активират като функционален ресурс за постигане на проверим резултат, което подпомага свързването на форма и значение. Наред с това задачите развиват стратегическа компетентност – умения за уточняване, преформулиране и проверка на разбирането, ключови за успешното взаимодействие.

Ефективността на този инструмент обаче не е автоматична и зависи от осъзнато проектиране и управление на рисковете. Възможни са избягване на целевата структура, когнитивно претоварване или привидна кооперативност

при липса на реална взаимозависимост, както и затруднения поради ограничен речников ресурс. Тези проблеми се ограничават чрез: създаване на функционална необходимост от целевата граматика, премахване на излишни елементи и предоставяне на „минимално достатъчни“ опори, гарантиране на взаимозависимост между участниците и систематичен анализ след задачата, който извежда правилото от реално произведения ученически език.

За устойчиво прилагане в учебна програма са нужни съгласуваност между цели, задачи и оценяване, последователно връщане към формите в разнообразни контексти и постепенно намаляване на опорите. Вниманието към формата следва да се управлява селективно чрез кратки намеси по време на взаимодействието и последващи обобщения, според нуждите на конкретната група. Разширената типология показва, че задачите с информационна празнина могат да обслужват широк спектър граматични цели и нива, като преодоляват противопоставянето между „комуникация“ и „граматика“ и позиционират граматиката като ресурс за създаване на смисъл в реално общуване.

### Благодарности

Това изследване е финансирано по проект № ФП25-ПФ-008: „Креативност и наука в действие: мултидисциплинарни изследвания и обучение за бъдещето“ на Педагогическия

факултет при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“.

### Литература

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
2. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. U.K: Oxford University Press.
3. Karakoc, A. I. (2018). Integrating reading, writing, listening, and speaking with visuals. *English Teaching Forum*, 56(2), 30–33.
4. Long, M. H. (1991). Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
5. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
6. Yang, A., & Cheung, C. (2003). Adapting textbook activities for communicative teaching and cooperative learning. *English Teaching Forum*, 41(3), 16–24.



## ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕСУРСИ В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ - СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ

Цвета Христова

### EDUCATIONAL RESOURCES IN MIDWIFERY STUDENTS' TRAINING – A COMPARATIVE ANALYSIS

Tsveta Hristova

**ABSTRACT:** *The present study explores the role and effectiveness of educational resources in the training of midwifery students, with a focus on current practices in Bulgaria and selected European Union countries. The research aims to identify strengths, challenges, and developmental trends in the provision and utilization of educational resources within midwifery education. A comparative analytical approach was applied, encompassing a review of regulatory frameworks, institutional policies, educational infrastructure, and teaching methodologies.*

*The findings reveal that, despite noticeable progress in curriculum development and alignment with European educational standards, the Bulgarian system of midwifery education continues to face significant challenges. These include insufficient simulation-based training infrastructure, limited integration of digital and e-learning technologies, and underdeveloped clinical mentorship frameworks. In contrast, several European Union countries demonstrate advanced models of resource utilization, characterized by extensive use of high-fidelity simulation, digital learning environments, and structured mentorship programs, contributing to improved clinical competence and professional preparedness of students.*

*Based on the comparative analysis, the study emphasizes the urgent need for a comprehensive national strategy aimed at the modernization of educational resources in midwifery education. Key priorities include sustainable financial investment, systematic professional development of academic and clinical teaching staff, and the establishment of standardized frameworks for clinical mentorship. Strengthening resource provision is viewed as a critical factor in enhancing the quality, effectiveness, and accessibility of midwifery education.*

*Ultimately, the improvement of educational resources should be considered a strategic investment in healthcare systems, as it directly contributes to the advancement of maternal and neonatal healthcare outcomes, patient safety, and overall quality of care.*

**Keywords:** educational resources, midwifery education, comparative analysis, Bulgaria, European Union,

#### Въведение

Обучението на студентите акушерки представлява ключов компонент от системата на здравеопазването, тъй като качеството на тяхната подготовка оказва пряко влияние върху майчиното, феталното и неонаталното здраве. В условията на нарастващи обществени очаквания, динамично развиващи се медицински технологии и непрекъснато обновяващи се клинични стандарти, образователните ресурси се превръщат в стратегически фактор за формиране на висококомпетентни и професионално подготвени специалисти.

Съвременната образователна парадигма в акушерството е ориентирана към компетентностен модел, който интегрира теоретични знания, клинични умения, критично мислене,

клинична преценка и етично поведение (International Confederation of Midwives [ICM], 2019). В този контекст образователните ресурси включват широк спектър от традиционни, клинични, симулационни, дигитални и иновативни технологии, както и човешки и инфраструктурни компоненти (Biggs & Tang, 2011; Harden, 2007).

Целта на настоящата публикация е да се извърши задълбочен анализ на образователните ресурси в обучението на студентите акушерки, като се представи сравнителна оценка между България и страните от Европейския съюз. Анализът цели да идентифицира основните дефицити, предизвикателства и перспективи за развитие на образователната среда в България в контекста на европейските стандарти.

## Изложение

Обучението на акушерки в световен мащаб се базира на стандартите на Международната конфедерация на акушерките (ICM) и насоките на Световната здравна организация (СЗО) (ICM, 2019; WHO, 2022). Те дефинират компетентностен подход, който поставя в центъра студента като активен участник в учебния процес. Образователните ресурси се разглеждат не само като средство за предаване на знания, но и като инструмент за развитие на клинично мислене, самостоятелност и професионална отговорност.

Съвременният модел интегрира теоретично обучение, клинична практика и симулационно обучение, подкрепени от дигитални технологии и електронни платформи.



**Фиг. 1.** Хибриден модел на съвременното обучение

Този хибриден модел създава условия за безопасно усвояване на сложни акушерски манипулации и клинични алгоритми (McGaghie et al., 2010; Cant & Cooper, 2017).

Традиционните ресурси включват учебници, ръководства, клинични протоколи и научни публикации. Те осигуряват теоретичната основа на обучението и подпомагат формирането на доказателствено базирана практика. Академичните бази данни като PubMed, Scopus и Cochrane Library предоставят достъп до актуални научни изследвания.

Клиничната практика се осъществява в родилни отделения, неонатологични клиники и женски консултации. Особена роля играят клиничните ментори, които подпомагат адаптацията на студентите към реалната клинична среда, осигуряват обратна връзка и оценяват професионалната им компетентност. Клиничното менторство е ключов елемент в процеса на професионална социализация и развитие на

клинична компетентност. Систематични обзори доказват, че структурираната система за менторство води до по-високи нива на удовлетвореност, увереност и професионална адаптация сред студентите (Jokelainen et al., 2011; Myall et al., 2008).

В България липсата на формално регламентирана система за клинично менторство остава сериозно предизвикателство, което ограничава качеството и равнопоставеността на клиничното обучение (Petrova & Nikolova, 2020).

Симулационното обучение представлява златен стандарт в практическата подготовка. Симулационните лаборатории позволяват безопасно отработване на клинични сценарии, развитие на моторни умения и усъвършенстване на комуникационните способности. Използват се ниско-, средно- и високотехнологични симулатори, както и комплексни сценарии за управление на усложнения при раждане (Cook et al., 2013; McGaghie et al., 2010). В български условия редица автори установяват положителния ефект на симулационното обучение върху подготовката на студентите акушерки, като подчертават повишената увереност, редуцирането на клиничните грешки и подобрената комуникация с пациентите (Ivanova, 2022).

Дигитализацията на обучението включва използването на платформи за електронно обучение, виртуални симулации, видеоуроци и мобилни приложения. Виртуалната и добавена реалност, както и изкуственият интелект, предоставят нови възможности за персонализирано обучение, обективна оценка и оптимизация на учебния процес (Костова, 2021).

Развитието на дигиталните технологии, виртуалната реалност (VR) и изкуствения интелект (AI) трансформира традиционния образователен модел в интерактивна и персонализирана среда. Систематични прегледи доказват, че VR базираните симулации подобряват пространствената ориентация, клиничното мислене и дългосрочното задържане на знания (Radianti et al., 2020; Makransky & Petersen, 2019).

Използването на AI в медицинското образование позволява адаптивно обучение, автоматизирана оценка и индивидуализирана обратна връзка, което води до повишаване на ефективността на учебния процес (Kyaw et al., 2019; Chan & Zary, 2019). Европейската комисия определя дигитализацията като стратегически приоритет за висшето образование в рамките на Плана за действие в областта на

цифровото образование 2021–2027 (European Commission, 2021).

#### *Сравнителен анализ*

В България и страните от Европейския съюз обучението на акушерки е строго регламентирано чрез Директива 2005/36/ЕО и стандартите на ICM. Учебните програми са изградени върху компетентностен модел и включват значителен обем симулационно и клинично обучение. В България нормативната база е синхронизирана с европейските изисквания, но преходът към изцяло компетентностно ориентирано обучение все още не е напълно завършен.

В страните от Европейския съюз клиничното обучение се осъществява предимно в университетски болници с добре структурирана система за менторство. В България клиничните бази са по-ограничени, а менторството често не е формално регламентирано. Това ограничава възможностите за индивидуализирано обучение и системна обратна връзка.

Развитите европейски страни разполагат с национални симулационни центрове, оборудвани с високотехнологични симулатори и VR платформи. В България симулационното обучение е в процес на развитие, като съществуват отделни центрове, но липсва национална стратегия за мащабно внедряване.

В европейските държави дигиталните платформи, виртуалните симулации и AI-базираното обучение са широко интегрирани в учебния процес. В България дигитализацията е фрагментарна и често зависи от проектно финансиране.

Основните проблеми в България включват ограничено финансиране, недостиг на симулационни ресурси, липса на системно обучение на клинични ментори и неравномерна дигитализация. Въпреки това съществува висока мотивация сред студентите и преподавателите за внедряване на иновации.

#### *Цел и методика на изследването:*

Целта на емпиричното изследване е да се оцени ефективността и адекватността на образователните ресурси в обучението на студентите акушерки в България и да се извърши сравнителна оценка спрямо европейските практики. Изследването е проведено сред 120 студенти акушерки и 25 преподаватели от три медицински университета в България.

Използван е анкетен метод, включващ стандартизирана скала за оценка (1 – много ниска, 5 – много висока). Данните са обработени чрез дескриптивна статистика и сравнителен анализ.

Средните оценки на различните групи образователни ресурси са представени в Таблица 1.

**Таблица 1.** Средни оценки на образователните ресурси (1–5)

| ресурси               | В България | В Европейски съюз |
|-----------------------|------------|-------------------|
| Теоретични ресурси    | 3,6        | 4,5               |
| Клинична практика     | 3,4        | 4,6               |
| Симулационно обучение | 2,8        | 4,4               |
| Дигитални технологии  | 2,9        | 4,5               |

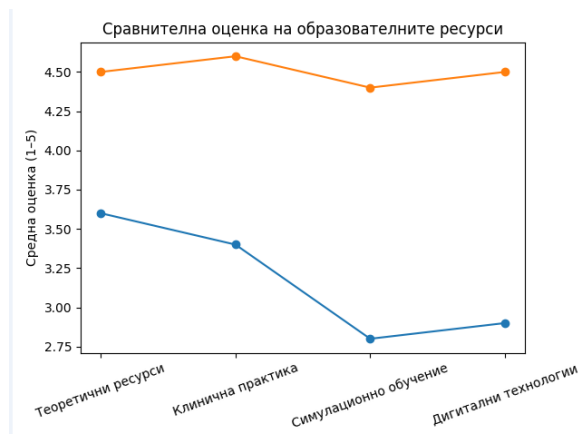
Резултатите показват отчетливо изоставане на България по отношение на симулационните и дигиталните ресурси. Най-високи оценки се наблюдават при теоретичната подготовка, което потвърждава традиционно силната теоретична база в българските висши училища.

Получените резултати от емпиричното изследване разкриват съществени различия между България и страните от Европейския съюз по отношение на ресурсната осигуреност в обучението на студентките акушерки. Данните очертават ясно изразен дисбаланс между традиционните образователни компоненти и внедряването на съвременни симулационни и дигитални технологии, което поставя редица въпроси относно ефективността, устойчивостта и бъдещото развитие на образователната система в тази професионална област.

Сравнителният анализ на средните оценки е визуализиран чрез линейна диаграма (Фигура 2), която илюстрира разликите между България и развитите държави от Европейския съюз във всички изследвани компоненти.

Резултатите показват, че теоретичните ресурси в България получават сравнително висока оценка (3,6), доближаваща се до европейските нива (4,5). Това потвърждава традиционно силните позиции на българската медицинска образователна система в областта на фундаменталните науки и клиничната теория. Високата квалификация на академичния със-

тав, утвърдените учебни програми и стабилната нормативна рамка допринасят за поддържането на добро ниво на теоретична подготовка.



**Фиг. 2.** Сравнителна оценка на образователните ресурси в България и ЕС.

Въпреки това сравнителният анализ показва, че в страните от Европейския съюз теоретичното обучение е значително по-интегрирано с практическите и симулационните компоненти, което позволява по-ефективен трансфер на знания в клинична среда. В този контекст българската система все още запазва сравнително по-дисциплинарен подход, което ограничава възможностите за изграждане на клинично мислене и интердисциплинарна интеграция (European Commission, 2021; ICM, 2019).

Клиничната практика в България получава средна оценка 3,4, което показва наличие на сериозен потенциал за развитие. Основните ограничения са свързани с ограничени брой клинични бази, високата натовареност на отделенията и недостига на формализирана система за клинично менторство.

За разлика от това в повечето европейски държави клиничното обучение се осъществява в университетски болници, където менторството е ясно структурирано, а наставниците преминават специализирана педагогическа подготовка. Това позволява индивидуализиран подход, системна обратна връзка и обективна оценка на компетентностите. Липсата на аналогична система в България води до неравномерност в практическата подготовка и зависимост от конкретните условия в отделните клинични бази.

Най-ниските стойности в българската извадка се наблюдават при симулационното обу-

чение (2,8), което ясно очертава този компонент като ключов дефицит. Въпреки доказаната ефективност на симулационните технологии за развитие на клинични умения, критично мислене и управление на усложнения, тяхното внедряване в България остава фрагментарно и проектно ориентирано.

В страните от ЕС симулационното обучение е фундаментален елемент от учебните програми, като разполагането с национални симулационни центрове и стандартизирани сценарии гарантира високо качество и устойчивост на подготовката. Значителните разлики в оценките (2,8 срещу 4,4) свидетелстват за структурен проблем, свързан с финансирането, стратегическото планиране и институционалната подкрепа в България.

Дигиталните ресурси също показват ниска оценка в българския контекст (2,9), което контрастира рязко с високите европейски стойности (4,5). Това изоставане се обуславя от ограниченото внедряване на платформи за електронно обучение, липсата на интегрирани VR и AR технологии, както и минималното използване на изкуствен интелект за персонализирано обучение.

В ЕС дигитализацията е стратегически приоритет, подкрепен от целенасочени политики и мащабни инвестиции. Това позволява създаването на адаптивни образователни среди, които отговарят на индивидуалните потребности на студентите и оптимизират процеса на усвояване на клинични умения. Българската образователна система все още не разполага с устойчив механизъм за внедряване на тези иновации, което ограничава конкурентоспособността на подготвяните специалисти.

Анализът на всички показатели очертава системен модел, при който България демонстрира силни позиции в теоретичната подготовка, но изостава значително в областта на практико-ориентираното и технологично подпомогнато обучение. Това несъответствие създава риск от разрыв между академичните знания и реалните клинични изисквания, което може да окаже негативно влияние върху професионалната адаптация на младите специалисти.

Получените резултати кореспондират с данните от международни изследвания, които подчертават значението на симулационното и дигиталното обучение като ключови фактори за повишаване на безопасността на пациентите и качеството на здравните грижи. В този контекст инвестициите в образователни ресурси

следва да се разглеждат не като разход, а като дългосрочна инвестиция в общественото здраве.

### Изводи

1. Образователните ресурси са ключов фактор за качеството на обучението на акушерките.
2. Съвременният модел изисква интеграция на теория, практика, симулации и дигитални технологии.
3. България се намира в преходен етап към пълно съответствие с европейските стандарти.
4. Основните дефицити са свързани с инфраструктурата, финансирането и дигитализацията.
5. Инвестициите в образователни ресурси имат директно отражение върху качеството на здравните грижи.

Обсъждането на резултатите поставя основата за формулиране на стратегически насоки за развитие на обучението на акушерки в България, сред които:

- разработване на национална стратегия за симулационно обучение;
- създаване на регионални симулационни центрове;
- внедряване на VR и AI технологии;
- структуриране на система за клинично менторство;
- устойчиво финансиране и проектна подкрепа.

### Заключение

Световната здравна организация подчертава, че качествено образование на акушерките е сред основните фактори за постигане на универсално здравно покритие и намаляване на майчината и неонаталната смъртност (WHO, 2021).

Сравнителният анализ между България и Европейския съюз показва, че въпреки постигнатия напредък българската система за обучение на акушерки все още изостава по отношение на симулационната инфраструктура, дигиталните технологии и клиничното менторство. Необходимо е цялостна национална стратегия, насочена към модернизация на образователните ресурси, устойчиво финансиране и системна квалификация на преподавателския състав. Подобряването на ресурсната осигуреност

следва да се разглежда като стратегически приоритет, свързан пряко с повишаването на качеството на майчиното и неонаталното здраве.

### Литература

- Cant, R. P., & Cooper, S. J. (2017). Simulation-based learning in nurse education: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 73(9), 2120–2133.
- Chan, K. S., Zary, N. (2019). Applications and challenges of AI in medical education. *BMJ Simulation and Technology Enhanced Learning*, 5(4), 199–206.
- Cook, D. A., et al. (2013). Comparative effectiveness of instructional design features in simulation-based education. *Medical Teacher*, 35(1), 867–898.
- European Commission. (2021). Digital Education Action Plan 2021–2027. Brussels.
- European Commission. (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence in education. Brussels.
- European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027.
- Harden, R. M. (2007). Outcome-based education: the future is today. *Medical Teacher*, 29(7), 625–629.
- International Confederation of Midwives. (2019). Global Standards for Midwifery Education (Revised). The Hague: ICM.
- International Confederation of Midwives. Global Standards for Midwifery Education. 2021.
- Ivanova, P., Georgieva, M., Dimitrova, S. (2022). Simulatsionno obuchenie v podgotovkata na studenti akusherki. *Zdravni grizhi*, 4, 15–22.
- Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeeah, D., & Coco, K. (2011). A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 2854–2867.
- Kostova, R., Stoyanova, V. (2021). Digitalizatsiya na obuchenieto po zdravni grizhi. *Meditinsko obrazovanie*, 3, 42–50.
- Kyaw, B. M., et al. (2019). Artificial intelligence in medical education: systematic review. *JMIR Medical Education*, 5(1), e13788.
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2019). Immersive virtual reality and learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31, 999–1032.
- McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Petrusa, E. R., & Scalese, R. J. (2010). A critical review of

simulation-based medical education research. *Medical Education*, 44(1), 50–63.

Ministerstvo na obrazovaniето i naukata. (2023). Darzhavni iziskvaniya za obuchenie po spetsialnost „Akusherka“. Sofiya.

Myall, M., Levett-Jones, T., & Lathlean, J. (2008). Mentorship in clinical education: a literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 183–197.

Petrova, A., Nikolova, K. (2020). Klinichno obuchenie na studentite akusherki – predizvikatelstva i perspektivi. *Akusherstvo i ginekologiya*, 2, 37–45.

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., &

World Health Organization. (2022). *Midwifery Educator Core Competencies*. Geneva: WHO.

World Health Organization. *Midwifery Educator Core Competencies*. WHO, 2022.

---

**Assoc. Prof. Tsveta Hristova, PhD**

Department of Health Care,  
University of Ruse “Angel Kanchev”

E-mail: [tshristova@uni-ruse.bg](mailto:tshristova@uni-ruse.bg)



## МЕХАНИЗЪМ ЗА ПЛАНИРАНЕ И РЕАЛИЗИРАНЕ НА ТРАНСФОРМИРАЩ ПРЕРАЗКАЗ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА ТЕОРИЯТА НА РЕЧЕВАТА ДЕЙНОСТ

Красимира Чепишева

## MECHANISM FOR PLANNING AND IMPLEMENTING A TRANSFORMATIVE RETELLING THROUGH THE PRISM OF SPEECH ACTIVITY THEORY

Krasimira Chepisheva

**ABSTRACT:** Theory emerged in the 1920s and outlined guidelines for the development of an activity-based learning model. The principal concepts of this theory were subsequently transferred to the teaching of the Bulgarian language and have been successfully applied in the process of developing students' skills for composing various types of written texts. The article examines in detail the phases, understood as the structural components of speech activity, through which the creation of a transformative retelling proceeds, in order to formulate guidelines for teachers of Bulgarian language and literature aimed at achieving effective and efficient instruction related to the development of communicative and speech competencies.

**Key words:** Activity Theory; activity; actions; communicative and speech skills; transformative retelling; phases of speech activity

През 20-те години на 20 век Алексей Леонтиев и Сергей Рубинщайн, независимо един от друг, създават Теорията на дейността или т.нар. дейностен подход в съветската психология, основана на идеите на [Лев Виготски](#) и философската теория на Карл Маркс, която господства до края на 80-те години.

Теорията се основава на тезата, че детското съзнание се развива в резултат на практическата дейност, схващане, което се пренася и по отношение на езика, който се приема за висша дейност на човека. Въз основа на това схващане се разработва модел на дейностно обучение, в който активизирането на познавателната дейност стои в основата на развитие на обучавания. В учебния процес е необходимо да се засили ролята на практическите упражнения, интерактивните форми с игрово-познавателно съдържание, проектната дейност, екипната работа и други форми на активна и творческа дейност на децата. В модела на теорията съзнанието твори реалността и едновременно с това се изгражда от нея.

Самото съзнание е възможно познаваемо посредством дейностите на субекта, в процеса на които той се развива. Теорията на дейността се базира на три ключови понятия – дейност, действие и операция. Дейността се разглежда като равнопоставена на мотива, вследствие на

идеята, че без мотив няма действие. С оглед на това речевата изява бива представена като дейност – ние винаги общуваме заради нещо и поради нещо, не просто, за да упражним говоренето, а за да съобщим, въздействаме, променим, впечатлим, т.е. в самото говорене, разглеждано като комуникативна интенция, прозира мотивът. Всяка дейност включва системи от действия, които са пряко свързани с целта, породена от мотива. В този смисъл централен се явява проблемът за социалната приемливост при употребата на речта, т.е. доколко целесъобразен е изборът на определен езиков регистър спрямо специфичния комуникативен контекст на субекта (Алиндер-Исмаилова, 2024:19). Така речта започва да се разглежда като съвкупност от действия, които имат цел, подчинена и обусловена от мотива на комуникативната дейност. Начинът за осъществяване на действията Леонтиев нарича операции, които се отнасят до условията на действието. Ако тези условия биват променени, то това води до промяна на начина за осъществяване на действието. Структурата на тези действия се изгражда въз основа на четири фази: ориентиране, планиране, реализиране и контрол.

Всяко едно речево изказване се осъществява въз основа на тези четири фази по следния начин:

#### 1. Ориентиране в условията на общуване

Във връзка с мотива за дейността се формулира целта на речевата дейност и, съобразявайки се с условията, при които протича комуникацията, се определя формата, вида, типа и стила на изказването.

#### 2. Планиране на съдържателната страна на речта

Изразява се в планиране на съдържателната страна на речевия акт въз основа на предмета и денотата, но съобразявайки се и с формата, вида, типа и стила, определени от условията.

#### 3. Реализиране на речевата дейност

Самата реализация посредством езиков код включва подбор на думи и синтактични варианти и техните синонимни замени, които да бъдат обусловени от предмета и съобразени с условията и задачата на общуването.

#### 4. Контрол на речевата дейност

Възможните проблеми на всеки един етап от речевия акт са възможна предпоставка за нереализиране на интенцията на говорещия/пишещия, което ще доведе до неефективно общуване. Резултатът от речевото действие трябва да бъде съпоставен (контролиран) с задачата на общуване, това е възможно чрез извършването на мисловно проследяване на операциите, извършвани по време на речевото действие на всеки етап от отделните фази, и откриване на евентуална грешка, от рода на несъобразяване с условията, пропуски в съдържателната част или недобрата ѝ реализация. Езикоусовияването е динамичен процес, който няма горни граници, а само конкретно постижими, за даден период от време, цели (Алиндер-Исмаилова, 2023:298).

Основните идеи в тази теория слагат съществен отпечатък върху обучението по български език и в частност в процеса на формиране на умения за изграждане на различни видове ученически текст, който днес се представя не просто като задача за създаване на някакъв текста, а като учебна задача, в която речта се разглежда като процес от изказването (текста) и като речево действие, а акцентът се поставя последователно върху всяка една от фазите, през които преминава речевото изказване. Въз основа на това в часовете за развитие на комуникативно-речеви умения по български език и литература в прогимназиален етап на основната образователна степен отправната точка е развитието на умения за създаване на текст, овладени въз основа на знания и процедурни действия.

Пораждането на речева дейност от страна на ученика в условията на неестествена учебна комуникация често се характеризира със съществени пропуски в отделните фази, породени от липсата на реален мотив, което превръща речевото действие в изкуствено.

Това налага в процеса на обучение на учениците и в частност в часовете за развиване на комуникативно-речеви умения да се работи целенасочено и системно върху последователното реализиране на всяка една фаза от продуцирането на текста.

В контекста на съвременното родноезиково обучение умението да се създават комуникативно целесъобразни и стилово издържани текстове е маркер за резултатно обучение. Това умение на учениците подлежи на проверка и оценка във формата на външното оценяване по български език и литература от 2007 г. до днес. Като част от втори модул на НВО по български език и литература трансформираният преразказ се утвърди като сложна дидактическа задача, която изисква не просто механично възпроизвеждане на чужд текст, а активна преработка през нова гледна точка.

Предизвикателството пред седмокласниците е двойно: от една страна, те трябва да спазят логиката на изходния текст, а от друга – да изградят нова „номинативна верига“, избягвайки капаните на лексикалната бедност и стилистичната неуместност.

Настоящата част ще разгледа фазите, като структура на речевата дейност, през които преминава създаването на трансформирания преразказ, за да очертае насоки пред учителите по български език и литература, които ще доведат до ефективност и резултатност в процеса на обучение в часовете за комуникативно-речево развитие.

#### 1. Ориентиране в условията на общуване

В тази фаза от създаването на трансформирания преразказ от ученика се изисква да приложи умения за определяне на обема на съдържанието на изходния текст и умения за съобразяване на преразказа със съдържанието на изходния текст. На този етап ученикът трябва да направи и разликата между неутрален разказвач и герой. Дидактическата задача на трансформирания преразказ изисква промяна на гледната точка, което налага ученикът да се ориентира кои епизоди са достъпни за героя, т.е. в тях той е свидетел, и в кои не участва пряко – в преразказа от името на герой, и всевиждащия поглед на неутралния разказвач.

2. Планиране – подбор и трансформация на материала

При трансформиращия преразказ „планирането“ е най-критичният етап от неговото реализиране. Съдържателните аспекти на изходния текст трябва да бъдат систематизирани и подредени посредством последователността им. В този подбор ученикът трябва да планира и прецени кои епизоди да бъдат подробно предадени и кои сбито, според тяхната важност за героя. На този етап се планира и преобразуването на пряката реч в непряка и изборът на глаголно време (сегашно историческо за неутрален разказвач и минало свършено за герой). Решава се във връзка със структурата дали се налага пренареждане на епизодите (допустимо само при преразказ от името на герой), или не.

3. Реализация на програмата - писане на текста

На този етап ученикът трябва да изрази своите мисли точно, ясно и правилно от гледната точка на съдържателната страна и чрез спазване на книжовните норми. Това е самото написване на преразказа, където се прилагат придобити уменията за:

- спазване на езиковите норми: лексикална, граматична, пунктуационна;
- избягване на лична позиция и коментари (интерпретации), което съответства на уменията за точно изразяване;
- създаване на повествование, което вярно и точно да предава съдържанието на текста първоизточник.

4. Контрол – редактиране и оформяне

Последният етап е пряко свързан с уменията на учениците да усъвършенстват създадения от тях текст чрез редактирането му.

Това е финалната проверка за:

1. Грешки по отношение на съдържанието на художествения текст: сбито предаване на съдържанието; пропуск на някои епизоди, важни за развитието на действието; разместване на епизоди, важни за развитието на действието; фактологически грешки.

2. Грешки по отношение на дидактическата задача: неуместно прилагане на техниките на сбитото и на подробното преразказване; необосновано пропускане на описание, повествование и/или разсъждение в художествения текст; необоснован пропуск на епизод (епизоди); нарушаване на смисловата и логическата взаимосвързаност както на художествения текст, така и на преразказа; несъобразяване с дидактическата задача и непознаване

техниките на сбитото и на подробното преразказване.

3. Грешки по отношение на изграждане на микротекстове с коментарен (интерпретативен) характер: допускане на единични разсъждения върху отделни структурни елементи на художествения текст; „дописване“ на художествения текст, без да се променя неговия смисъл; допускане на елементи на разсъждение и „дописване“ на художествения текст, с което се променя неговия смисъл.

4. Грешки по отношение на преобразуване на пряката реч: в синтактичните конструкции при преобразуване на пряката реч в непряка се използват повтарящи се глаголи; директно предадена пряка реч.

5. Грешки по отношение на използването на основно глаголно време: допускане на единични грешки при съвместната употреба на глаголните времена и наклонения; преразказване в неподходящо основно глаголно време; грешки при съвместната употреба на глаголните времена и наклонения.

6. Грешки по отношение на спазването на граматичната, правописната и пунктуационната норма: допускане на единични граматични, правописни и пунктуационни грешки; допускане на повтарящи се граматични, правописни и пунктуационни грешки; допускане на груби и повтарящи се граматични, правописни и пунктуационни грешки; използване на еднотипни синтактични конструкции.

7. Грешки по отношение на лексикалната култура: употреба на стилово неуместни думи и изрази; използване на неподходящи синоними и синтактични конструкции; лексикални повторения.

8. Грешки по отношение на графичното оформление: сливане на не повече от два абзаца; неоткрити графично абзаци; неясно и нечетливо писане.

9. Липса на текст (предаден празен лист).

Пътят към успешния трансформиращ преразказ е възможен посредством изготвянето на алгометричен план от страна на ученика, който включва три стъпки.

Стъпка № 1: Ориентиране

*Преди да започнеш да пишеш, изясни задачата.*

• Прочети внимателно дидактическата задача!

• Отговори на въпроса – От чие име трябва да разкажеш? – от името на неутрален разказвач или от името на конкретен герой.

- Определи границите!

Отговори на въпроса – Коя част от текста трябва да преразкажеш? – целия текст или само определен епизод.

- Влез в роля! Ако разказваш от името на герой, помисли!

Отговори на въпросите – какво знае твоя герой и на какво е бил свидетел?

#### Стъпка № 2: Планиране

*Разпредели информацията според задачата:*

- Избор на „временната рамка“:
  - Ако си неутрален разказвач, избири сегашно историческо време (той отива, той казва).
  - Ако си герой, избири минало свършено време (аз отидох, аз казах).
- Селектиране на епизодите:
  - Отбележи моментите, които са най-важни за твоя герой – те ще бъдат подробно предадени;
  - Отбележи тези, за които той само е чул или не са му важни – те ще бъдат сбито предадени.
- Трансформация на речта:
 

Намери всички места с пряка реч и ги отбележи – трябва да ги превърнеш в непряка (без тирета и кавички за диалог).

#### Стъпка № 3: Реализация

*Превърни плана в текст, като спазваш правилата:*

- Придържане към съдържанието.
 

Предай събитията вярно. Не добавяй измислени случки.
- Забрана за коментари.
 

Не пиши „Аз мисля, че...“ или „Авторът иска да каже...“. Ти си просто разказвач, а не критик.
- Езикова прецизност.
 

Внимавай с глаголните времена – не ги смесвай произволно. Използвай синонимни замени, избягвай употребата на местоимението -аз – в преразказ от името на герой, и той – в преразказ от името на неутрален разказвач.
- Графично оформление.
 

Всяка нова подтема започвай на нов ред. Броят им трябва да варира между 5 и 8.

#### Стъпка № 4: Контрол

*Прочети написаното и го „изглади“:*

- Проверка за „Аз“-форми.

Ако разказваш като неутрален разказвач, провери дали случайно не си оставил някое „аз“ или „ние“ от оригиналния текст, дали глаголите не са в първоличната си форма.

- Проверка на преобразуваната реч.

Провери дали си махнал всички кавички и тирета от диалозите и си трансформирал пряката реч в непряка.

- Проверка на граматичната, правописната и пунктуационната правилност.

Провери за пълни членове, запетаи и правописни грешки.

- Проверка на графичното оформяне.

Ако имаш поправки, задраскай ги четливо. Ако си забравил да отделиш новия абзац, направи го посредством знак, приет за редактиране.

Най-важното, което не бива да забравяш е, че трансформацията преразказ не е преразказ на твоите мисли за текста, а преразказ на самия текст през нова призма.

Посредством идеите на руската психологическа школа и тяхната теория на дейността се приема възгледа, че грешките на учениците не са пропуски от незнание, а са пропуски в ориентировъчната фаза като част от дейността. Това предполага и по-обстойна и последователна работа в процеса на ориентиране на учениците в съдържателните особености на изходния текст в часовете по български език и литература.

#### Литература

1. Alinder-Ismailova, E., 2023. Detsata i chuzhdiya ezik – podhodi i strategii na ezikousvoyavaneto. – V: Godishnik na Shumenskiya universitet „Episkop Konstantin Preslavski“, Pedagogicheski fakultet, Tom XXVII D, ISSN 1314 – 6769. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, s. 297-301 (in-dexed in CEEOL).
2. Alinder-Ismailova, E., 2024. *Foreign Languages as a Milestone of Enhancing Social Communication Skills*. – In: Revista Inclusiones, volumen 11, numero 3, <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/>, ISSN 0719-4706, pp. 17-25, Chile (Web of Science) <https://doi.org/10.58210/fprc3559>.
3. Chepishcheva, K., 2018. *Otsenachnata karta za sbit prerazkaz v pomosht na uchitelite kato otseniteli*, 2018. – V: Godishnik na Shumenskiya universitet „Episkop Konstantin Preslavski“. Pedagogicheski fakultet. Tom XXII D. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin

Preslavski“, s. 362 – 374. Publikovano i v: SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 51, November 2018, s. 313 – 322.

4. Kapinos, V. I., 1979. *Rabotata po razvitie na rechta v svetlinata na teoriyata za rechevata deynost*. – V: Savremenni problemi na obuchenieto po balgarski ezik, Sofiya, Darzhavno izdatelstvo „Narodna prosveta“, s. 66 – 81.

5. Plashilska, M., E. Dobрева, 2002. *Pismenite uchenicheski tekstove*. Parva chast: Reproduktivni tekstove. Sofiya: Krayogzor.

6. Tsvetkova, S. *Deynostni harakteristiki na lichnostta*. – V: Deynost. Struktura na deynostta. Upravlenie na deynostta. Osnovni vidove deynost. [Lektsii]. MU-Pleven. <https://www.mu-pleven.bg/forms/do2/2019-2020>.

7. Vicheva, Z., 2024. *Interaktivniat podhod – inovativna forma v obuchenieto po matematika v*

*detskata gradina*. – V: Godishnik na Shumenskiya universitet „Episkop Konstantin Preslavski“, Pedagogicheski fakultet, Tom XXVIII D. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, s. 417 – 426.

---

Krasimira Chepischeva  
Chief Assistant Professor, PhD  
„Bishop Konstantin Preslavsky“ University  
Faculty of Humanities  
Department of Bulgarian language  
Shumen, 9700  
„Universitetska“ Str., № 115  
e-mail: k.chepischeva@shu.bg



## УЧИЛИЩЕТО КАТО ФАКТОР ЗА РАЗВИТИЕ НА ДЕВИАНТНО ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦАТА И МЛАДЕЖИТЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СЕКРЕТАРИТЕ И ЧЛЕНОВЕТЕ НА МЕСТНИ КОМИСИИ ЗА БОРБА СРЕЩУ ПРОТИВООБЩЕСТВЕНИТЕ ПРОЯВИ НА МАЛОЛЕТНИТЕ И НЕПЪЛНОЛЕТНИТЕ

Даниела Рачева

## SCHOOL AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF DEVIANT BEHAVIOR IN CHILDREN AND YOUTH FROM THE VIEW OF THE SECRETARIES AND MEMBERS OF LOCAL COMMISSIONS FOR COMBATING ANTI-SOCIAL MANIFESTATIONS OF JUVENILE AND MINOR CHILDREN

Daniela Racheva

**ABSTRACT:** This article focuses on the influence of interactions and relationships in the school environment, determining the emergence and development of deviant behavior in children and youth.

**Keywords:** School, deviant behavior, children, youth labeling

### Въведение

През месец юни 2025 година, със съдействието на Централната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните, бе реализирано констатирано проучване на становищата на секретари и членове на Местни комисии за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните от цялата страна по редица актуални проблеми, свързани с прояви на девиантно и делинквентно поведение от децата и младежите. Сред целите на проучването беше да се установят актуалните факторни възпитателни въздействия, детерминиращи девиантността в поведението на подрастващите.

Като основа за проучването на факторните въздействия беше поставено общоприетото разбиране в педагогическа наука за фактори за възпитанието, което определя семейството, училището, средата на връстниците и средствата за масова информация и комуникация като онези субекти от социалното обкръжение на детето, които оказват непосредствено и решаващо въздействие върху личностното му развитие.

Настоящата статия е фокусирана върху влиянието на взаимодействията и взаимоотношенията в училищната среда, детерминиращи възникването и развитието на девиантно поведение при децата и младежите.

### Методика на проучването

Проучването е проведено с участието 44 респонденти, сред които 19 секретари и 25 членове на Местни комисии за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните от София и София-област, Казанлък, Велико Търново, Димитровград, Панагюрище, Вълчи дол, Белослав, Хисаря, Якоруда, Гоце Делчев, Плевен, Ловеч, Долна Митрополия, Тръстеник, Провадия и други градове на страната. Реализирано е на принципа на отзовалите се.

Изборът на респонденти се основава на убеждението, че констатациите и заключенията, базирани на опита и индивидуалната експертиза на секретарите и членовете на Местните комисии са достоверен и сигурен източник на информация за актуалните факторни причини, които стоят в основата на зараждането и развитието на девиантността при съвременните деца и младежи.

На базата на предварително теоретично проучване на проблемите, касаещи девиантното и делинквентното поведение при подрастващите, беше създадена анкетна карта с въпроси, целящи отхвърляне или верифициране на заключения от изследвания на други изследователи (Ем. Рангелова, Г. Петров, Т. Манасиева, В. Златанова, Н. Белова, Р. Манчева и др.),

работили по сходни, на настоящото изследване, проблематики.

Анкетата включва 23 въпроса с констативен характер, по следните критерии:

- Методическа подготовка на секретарите и членовете на комисиите
- Факторни въздействия, детерминиращи девиантността в поведението на малолетните и на непълнолетните
- Ефективност на възпитателните мерки, предвидени в чл. 13 на ЗБППМН
- Препоръки за оптимизиране на мерките по чл. 13 и ч. 15 от ЗБППМН

В настоящата публикация фокусът на вниманието е съсредоточен върху критерий „Факторни въздействия, детерминиращи девиантността в поведението на малолетните и на непълнолетните“ и по-конкретно - върху причините, генерирани в училищната среда.

Този дял от анкетната карта съдържа 2 от общо 8 въпроса, структурирани така, че да позволяват диференциране на становищата по критерии „възраст на обследвания контингент“, и по-конкретно – причини за проява на девиантно поведение при малолетните и причини за проява на девиантно поведение при непълнолетните. Това възрастово диференциране цели да постигне по-дълбоко вникване в проблемите на деца от две възрастови групи, преди всичко - поради разликата във възрастово-характерните им особености и потребности, макар и двете групи да са в обхвата на определението за „дете“, което застъпва чл. 1 от Конвенцията за правата на детето.

Проучването на явленията в училищната среда има за цел да провери твърдения за възникването и развитието на девиантно поведение, като например:

- *„Училището е инкубатора“ на девиации сред децата и младежите, тъй като в него подрастващите намират благоприятна среда, в която да „пунктират, копират, разпространяват, мултиплицират“ социални явления и модели. Причината за това се отдава на факта, че в училище е „общността“ на младите хора – там „те се събират, там обичват, там обменят идеи, там създават групи...там решават как да действат“ (Димов, 2025)*

В тази част от анкетното проучване респондентите са приканени да отговорят на следните въпроси, отнасящи се до причините, детерминиращи появата и проявлението на девиантно поведение в училищна среда:

- *„ Според Вас кои са 5-те водещи причини в училищната среда, които стоят в основата на девиантното поведение на малолетните? (подредете посочените от Вас причини по приоритетност от 1(най-важно/важно) до 5)*

- *Несправяне с учебните задължения поради обучителни нарушения*
- *Несправяне с учебните задължения поради липса на удовлетворяваща обща подкрепа в училище*
- *Неудовлетворяваща ангажираност с извънкласни дейности*
- *Неудовлетворяващи отношения със съучениците*
- *Неудовлетворяващи отношения с учители*
- *Неудовлетворяващи отношения с класен ръководител*
- *Неефективна комуникация между родители и учители*
- *Подценяване на възможностите на ученика*
- *Етиктиране*
- *Надценяване на възможностите на ученика*
- *Дисциплиниране през оценяването на знанията*
- *Омаловажаване на усилия и успехи*
- *Липса на ориентири за смисъла и значението на образованието*
- *Друго*

- *Според Вас кои са 5-те водещи причини в училищната среда, които стоят в основата на противообщественото и противоправното поведение на непълнолетните? (подредете посочените от Вас причини по приоритетност от 1 (най-важно) до 5)*

- *Несправяне с учебните задължения поради обучителни нарушения*
- *Несправяне с учебните задължения поради липса на удовлетворяваща обща подкрепа в училище*
- *Неудовлетворяваща ангажираност с извънкласни дейности*
- *Неудовлетворяващи отношения със съучениците*
- *Неудовлетворяващи отношения с учители*
- *Неудовлетворяващи отношения с класен ръководител*
- *Неефективна комуникация между родители и учители*
- *Етиктиране*

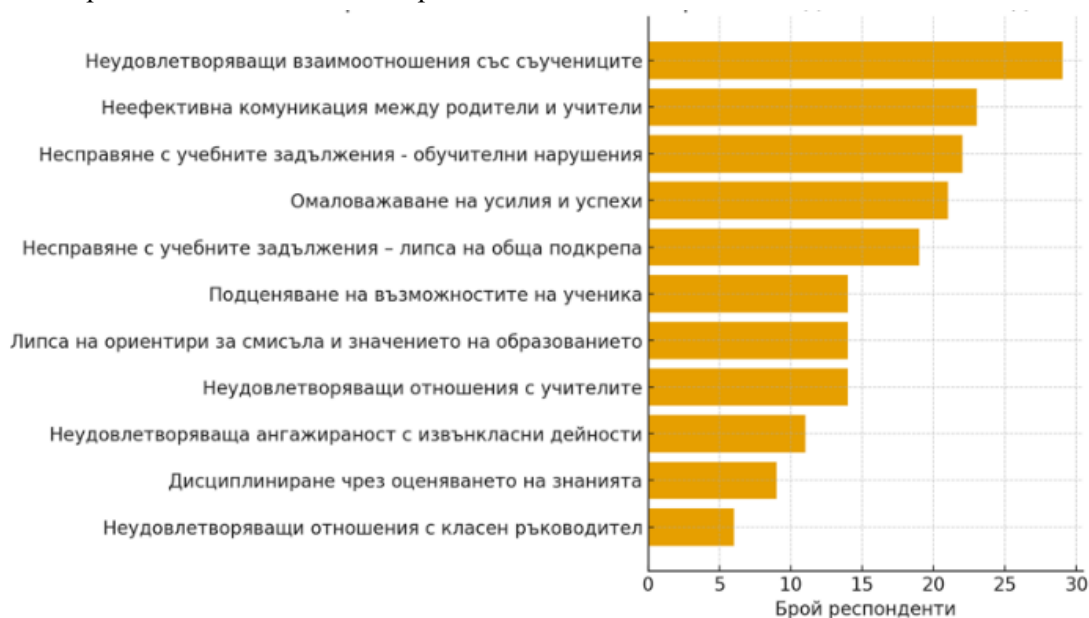
- Подценяване на възможностите на ученика
- Надценяване на възможностите на ученика
- Дисциплиниране през оценяването на знанията
- Омаловажаване на усилия и успехи
- Липса на ориентири за смисъла и значението на образованието
- Липса на професионална ориентация
- Липса на доверена авторитетна личност в училище
- Друго

### Причини за възникване и развитие на девиантно поведение при малолетните, генерирани в училищната среда

Според участниците в изследването водещите пет причини за възникване и проява на

девиантно поведение, провокирани от взаимодействията на малолетните ученици в училищната среда, са както следва:

28 от респондентите посочват като водеща причина за възникване на девиации в поведението на малолетните ученици „неудовлетворяващите взаимоотношения със съучениците“ в училище. Като втора, по сила на въздействие, причина участниците са посочили „неефективната комуникация между родители и учители“, отбелязана от 23 участника. На трето място - с 22 отбелязвания, е поставено „несправянето с учебните задължения поради специфични трудности в обучението“, последвано от „омаловажаване на усилията и успехите на учениците“ – 21 отбелязвания, и „несправяне с училищните задължения поради липса на удовлетворяваща обща подкрепа в училище“ – 19 отбелязвания.



**Фигура 1.** Причини за проява и развитие на девиантно поведение при малолетните ученици, генерирани в училищната среда

На последващите позиции респондентите са поставили такива проблеми, с които малките ученици се сблъскват в училище, каквито са „подценяване на възможностите на ученика“, „липсата на ориентири за смисъла и значението на образованието“ и „неудовлетворяващите взаимоотношения с учителите“ – и трите с равен брой - 14 отбелязвания. 11 от респондентите са посочили като причина неудовлетворяващата ангажираност на малките ученици с извънкласни занимания, а 9 - „дисциплинирането чрез оценяване на знанията“. Според 6 от участниците, проявите на

девиации в поведението на децата, върху които имат наблюдения, се дължат на неудовлетворяващите взаимоотношения с класния ръководител.

Отговорите на респондентите позволяват да се достигне до заключението, че при проявите малолетните учениците причините за развитие на девиантно поведение са предимно от емоционално естество. Те се дължат на:

- **неудовлетвореност на потребности** като доверие, комуникация, сигурност, приемане, споделяне, признание, помощ и подкрепа, които са в основата на усещането за

неприятност. Резултатите показват, че усещането за неудовлетвореност се проявява на всички равнища във взаимодействията в училищната структура - както в средата на съучениците/връстниците, така и на равнище възрастни - учители, класни ръководители, родители. Това усещане много лесно поставя детето в положение на несигурност, а от там и на страх за търсене на помощ, подкрепа и разбиране тогава, когато изпитва затруднения в средата, в която учи, комуникира и се развива.

- **усещане за несправедливост**, продиктувано от омаловажаване на постиженията на ученика и усилията които е положил за тяхното постигане, както от подценяване на неговите възможности – за справяне със задачи, отговорности и задължения; за вземане на решения; за участие в училищния живот и пр. Това усещане не рядко е в основата на загубата на мотивация за учене при учениците – състояние, което има свойството трайно да се закрепва в съзнанието на детето. Резултат от него са загубата на смисъл, отчуждаването от връстниците, снижаване на самочувствието, липса на желание за постижения и равнодушие към неуспехите, прояви на агресия – като форма на компенсаторно поведение, а в крайните си форми на проявление – отпадането от училище.

- **Усещане за неприобщеност** – естествен краен резултат от продължителна липса на стабилност, която ученикът изпитва в училище.

Ето защо от особено важно значение е и бива да се забравя, че е прерода на предпубертетната възраст социалното приемане и емоционалната сигурност са от решаващо значение. Поради недостатъчния социален опит и недоусвоени механизми са социална реакция, детето в тази възраст реагира девиантно, когато не получава положителна социална обратна връзка от своето обкръжение. Причина за това най-често е търсене на внимание чрез поведение, което нарушава нормите.

#### **Причини за възникване и развитие на девиантно поведение при непълнолетните, генерирани в училищната среда**

Резултатите получени от отговорите на респондентите показват, че водеща причина за прояви на девиантно поведение при непълнолетните също е неудовлетворението от взаимоотношения със съучениците. И тук, както и при малолетните, тя е поставена на първа позиция от 25 участници. На втора по важност

причина за девиациите в поведението на непълнолетните ученици е поставено етикетирането – явление, което има дълбоки корени в социалното съзнание и което естествено намира проявление и в училищната среда. То е поставено от 20 от респондентите на равни позиции с липсата на ориентири за смисъла и значението на образованието при непълнолетните. Това едва ли е случайно – двете явления са взаимосвързани и взаимно си въздействат – липсата на ориентири води до множество грешки, които от своя страна биват негативно оценявани и респективно – негативно етикетирани. Етикетирането в нередки случаи води до заучаване и дори трайно установяване на обичайното за етикета поведение, което, дори да е нетипично за етикетирания, е отговор на социалните очаквания произтичащи от етикета.

С малки разлики в ранжирането на причините по-надолу са неефективната комуникация между учителите и родителите (19 отбелязвания), несправянето с училищните задължения поради обучителни затруднения (18 отбелязвания), неудовлетвореността от взаимоотношенията с учителите (17 отбелязвания) и липсата на доверена авторитетна фигура в училище (16 отбелязвания). Може да се каже, че тези причини са практически равнопоставени – не само като резултати от изследване, а и като последствия за учениците. Като примерен алгоритъм за взаимно въздействие на тези причини може да бъде посочен този, при който родители на ученик с определени специални/специфични потребности или емоционални проблеми не споделят затрудненията на своето дете с класен ръководител или учител. Поради липсата на комуникация между родител и учител, към ученикът се предявяват изисквания като към всеки ученик в норма, с които визираният ученик се затруднява или изобщо не се справя. В такива случаи ученикът търпи системни неуспехи, но поради липса на доверена авторитетна фигура в училище, не намира с кого да сподели затрудненията и притесненията си и да потърси подкрепа. Ученикът попада в състояние на системна несигурност и страх от провал, които резултират в търсене на алтернативни средства за справяне и себеутвърждаване. Най-често като такива алтернативи се явяват агресивното поведение, враждебното отношение към всички и към всичко, бягствата от училище, вандалските появи, насочени към училищно имущество, томоz на успяващи или на по-малки ученици и пр.



**Фигура 2:** Причини за проява и развитие на девиантно поведение при непълнолетните ученици, генерирани в училищната среда

Резултатите ясно показват, че при непълнолетните в основата на девиациите в поведението е криза на смисъла - на необходимостта от образование, от кариерно ориентиране, от осмисляне на свободното време и пр., в това число - и смисъла от зачитане на институционалния авторитет на училището, на учителите и на другите участници в образователната система. Съвременният младеж е изправен пред изключително голямо предизвикателство – да търси смисъла на живота си в динамичен свят, в който „моралните и традиционните норми, законите и правното регулиране, обичайните правила за обществено поведение отслабват своето действие“, а „разминаването между потребности и желания ... и наличните средства и ресурси за тяхното удовлетворяване и постигане на съответните интереси“ объркват дори опитните възрастни (Мирчев, 2007). Подход, изпитан във времена на несигурност и липса на ясни ориентири, е описан от В. Франкъл в неговата неповторима книга „Човекът в търсене на смисъл“. В нея той съветва вниманието на човека да бъде насочвано така, че да не се „пита какъв е смисълът на живота, а по-скоро да приеме, че той е запитаният“. И пояснява: „животът задава въпрос на всекиго и той може да му отговори единствено отговаряйки за своя собствен живот, тоест на живота може да се отвърне само като се поеме отговорност“, тъй като отговорността е „самата същност на човешкото съществуване“ (Франкъл, 2024, стр.143-144). Ако приемем това за ориентир, то тогава отговорът би бил по-лесно видим и постижим, а именно: Съвременният

младеж има нужда от отговорност, за да открие смисъл в живота си. Ето защо както от училището и от учителя, така и от всеки възрастен, е нужно ясно да бъде осъзната необходимостта всеки младеж да бъде учен да носи отговорност и да бъде подкрепян в носенето на отговорността, за да съумее да открие и ясно да дефинира смисъла на своя живот, за да се чувства приобщен в социалната си среда, да живее и да се развива пълноценно.

### Заклучение

Девиантното поведение „обикновено се наблюдава в периодите на ускорена социализация и социална индивидуализация на децата. То се проявява „в кризисните периоди от психосоциалното формиране на личността, когато индивидът влиза в нови, по-сложни социални отношения“. В тези периоди „изискванията към него растат и в редица случаи това са водещите предпоставки за възникването на конфликти, неблагоприятия и нарушения в равновесието на отношенията между него и средата“ (Гърбачева, Карагъзов, 1997, стр. 82).

В условията на училищната среда, която има свои формални и неформални правила и норми, за девиантно се определя това поведение на ученика, което системно ги нарушава. Важно уточнение в този контекст е, че за девиантно поведение може да се говори едва „тогава, когато девиациите и девиантните прояви са станали трайна съставна част от поведението на личността“ (Полихронов, 2023, стр.27).

Това уточнение има отношение към етикетирането, констатирано и в отговорите на респондентите по отношение на непълнолетните. Обикновено етикетирането е резултат от проява на някакъв вид отклонение в поведение. От особена важност при наблюдаване на подобно явление обаче е да се вземат предвид последиците от него, тъй като те имат решаващо значение за личностното формиране и за социалната реализация на детето впоследствие, а именно:

- Дали първичната девиантност (еднократни, инцидентни, нетипични прояви) ще се развие във вторична (установени, често повторени, характерни прояви)

- Дали етикетът „девиант“ ще бъде трайно възприет (като желателен или като отговор на социалните очаквания) или отхвърлен (чрез полагане на усилия за постигане на социално одобрение) от носителя си, т.е. дали етикета ще стане елемент от идентичността на своя носител.

Етиктирането в ученическа възраст е твърде често срещано явление. То би могло да се квалифицира както като негативно, така и като позитивно, но и в двата случая акумулира конфликт, стрес и напрежение, които „проникват в различни измерения на живота на човек“ (Червенка, 2010).

Негативното етиктирането в училищна възраст приписва отрицателна идентичност на ученика („проблемен“, „агресивен“, „труден“ и др.) и намира първоначално проявление в „отрицателни последици за училищното представяне“. Резултати от изследвания на явлениято показват, че етиктираните започват да оценяват не само себе си негативно, но и „учителите като по-малко полезни, а училището, представлявано от учителя като фрустриращо и система с ограничени възможности“ (Златанова, 2010). Незабелязани и не преодолените навреме, последиците от етиктирането рефлектират както върху „академични, социални“, така и върху „професионални и лични умения“ на личността в зряла възраст. Това неминуемо оказва въздействие върху „жизнените възможности на индивида, като например ограничени възможности за установяване на удовлетворителни социални взаимоотношения или ограничени възможности за задоволяване на нуждите“ (Червенка, 2010).

Не бива да се подценява въздействието и на т.нар. „позитивно етиктиране“ (примерен“, „отличник“ и др.). Макар с него да се обозначават позитивни поведенчески изяви и забележителни училищни постижения, то крие не по-

малко рискове за личностното формиране на подрастващите, тъй като задава високи очаквания към тях и го обвързва с търсене на одобрението на околните. Носителите на такъв род етикети са изложени на своеобразен латентен риск – те нерядко изграждат социално желателен образ за сметка на личностната си автентичност. Тези деца проявяват социална прикритост, която е основа за тревожност, напрежение и двойственост. Поради това, те често остават недиагностицирани и неподкрепени, а техните проблеми – незабелязани и непреодоляни дори в зрелостта.

Представените становища показват, че етиктирането не се декларира в такава висока степен като проблем за малолетните, както при непълнолетните, и поради това често се подценява. Подценяването му намира най-явен израз в годините на непълнолетието и това не е случайно. Периодът на пубертетната възраст е етап от развитието, за който е характерен стремежът за идентификация – както външна, така и вътрешна. В този период младежът усилено търси начини да докаже зрялост и значимост и ясно да демонстрира своята идентичност. В една част от подрастващите стремежът към затвърждаване на етикети, поставени в предходни периоди, е приоритет. В друга част от тях етикетът се превръща в тежест, бариера, препятствие. И в двата случая се наблюдават отклонения в поведението (в някои случаи дори достигайки до крайности). В единият случай стремежът у младежа е да задържи, а в другия случай да преодолее етикет, с който усилено се бори.

За да бъде избегнато етиктирането от какъвто и да е вид и в която и да е възраст, както и всички описани по-горе ефекти от него, психологът Н. Марков предлага алтернатива, при която на въпроса „Какво значи „проблемно дете“?“, отговаря с друг въпрос: „Защо да не го наречем с положителен термин – защо не кажем: „Това е „интересно дете“?“. Марков припомня, че „начина, по който наричаме нещата чрез езика има огромно влияние върху човека, за когото се говори“. В случая, ако едно дете се „възприема като „проблемно“ шансът“ да затвърди това определение „е много по-голям, отколкото ако се разгледа като „интересно“. Причината е типичната социална реакция, при която „вниманието на всички се отнема от „проблемните“ деца (защото хората избягват проблемни деца) и се дава интересните деца“ (Марков, 2024).

Етологът К. Червена препоръчва учителят да проявява „наблюдателност“ в ежедневната си работа с учениците и още при първите индикации за промяна в поведението на ученика „вместо да се фокусираме върху самите проблемни прояви, да насочим вниманието и активността си към обстоятелствата, факторите на влияние и причинно-следствените условия на подобна ситуация“. „Практиката показва, подчертава Червенка, че в подобни случаи се „обръща повече внимание на самото поведение (т.е. проявления, последствия), докато нуждите (причини, обстоятелствата), които детето изразява чрез такова поведение..., не се вземат предвид (по К. Червенка, 2010).

От особено важно значение е и навременното осъзнаване на необходимостта от „смяна на подхода за етикетирание“ – „нещо, което може да бъде промотирано от училищата и професионалистите вътре“. „Защото ако детето отива на място, на което му се слагат етикетчета, то тогава“ може да се окаже, че „не детска агресия, не жестоките деца“ застават на пътя на личностното формиране на детето, „а една цяла система пречи на процеса“ на пълноценното му израстване (Марков, 2024).

### Литература

1. Garbacheva, An., Karagyozev, Iv. *Paradoksi na povedenieto - Problematichnoto v povedenieto na detsata i yunoshite*, izd. Faber, 1997

2. Dimov, M. 2025 V: intervyyu za predavaneto „Malki istorii“, BNT, 30.11.2025 g., dostapno na: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_w93-qgTKBQ](https://www.youtube.com/watch?v=_w93-qgTKBQ)

3. Zlatanova, V 2010 *Nepalnoletnite i nasiliето*, OMDA Ltd. , dostapno na: [https://www.omda.bg/public/biblioteka/valya\\_zlatanova/valya\\_nasiliето\\_8.htm](https://www.omda.bg/public/biblioteka/valya_zlatanova/valya_nasiliето_8.htm),

4. Markov, N. 2024 *Sluchayat s izchezanalata Ivana: Mnogo ot tiyneydzharite imat potrebnost da izbyagat*, V: intervyyu za predavaneto „Balgariya sutrin“ - televiziya Bulgaria ON AIR, 27. 02.2024, dostapno na: <https://www.youtube.com/watch?v=uJtDbegiLb4>

5. Mirchev, M. 2007 *Anomiya V: Tekstove 2. Pokana za sotsiologiya . 2-ro dopalнено izdanie*. Izd. "M-8-M", Sofiya, 2005, dopechatka 2007, dostapno na: <https://assam.com/sociologia32.php>

6. Polihronov, D. *Sotsialnite, psihologo-pedagogicheskite i pravните ponyatiya v konteksta na preventsiyata i korektsiyata na deviantното povedenie*, Univ. izd. „Sv. Kl. Ohridski“, S., 2023

7. Chervenka, K. 2010 *Identichnostta na individ s povedenchesko i emotsionalno razstroystvo kato pedagogicheski problem: Nyakolko primera za polozhitelno vliyanie*!, V: Vítková, M., Havel, J. (eds.) *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2010, 11 s. ISBN 978-80-7315-199-7.

8. Frankal, V. *Chovekat v tarsene na smisal*, izd. kashta „Hermes“, S. 2024

---

Гл. ас. д-р Даниела Рачева,  
СУ „Св. Климент Охридски“  
Факултет по педагогика  
[d.racheva@fp.uni-sofia.bg](mailto:d.racheva@fp.uni-sofia.bg)



## ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ И ОСОБЕНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ВИСША МАТЕМАТИКА

Валентина Тодорова-Лазарова

## INTERACTIVE METHODS AND SPECIFIC FEATURES OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS

Valentina Todorova-Lazarova

**ABSTRACT:** Higher mathematics is traditionally taught through lecture-based instruction in which the teacher presents definitions, theorems and solution methods while students mainly observe and reproduce demonstrated procedures. Contemporary research in mathematics education increasingly emphasizes the importance of active student participation and the role of interactive learning environments in improving understanding and engagement. The aim of this study is to analyse the possibilities for applying interactive teaching methods in higher mathematics education and to examine their relationship with the specific characteristics of mathematical knowledge. The study has a theoretical-analytical character and is based on a review and analysis of contemporary scientific publications in mathematics education. Methods of literature analysis, comparative analysis of pedagogical approaches and conceptual synthesis are applied. The results show that the effective use of interactive methods in higher mathematics depends on their alignment with the specific features of mathematical knowledge, such as its abstract nature, logical structure and the central role of problem solving. Approaches including discussion, collaborative work, visualization and the use of digital technologies create conditions for deeper conceptual understanding and for the development of analytical thinking. The study is limited by its theoretical nature and the absence of empirical verification. Future research may focus on experimental implementation of these approaches in specific topics of higher mathematics. The study contributes by linking interactive teaching methods with the internal structure of mathematical knowledge and outlining directions for their practical application in university mathematics education.

**Key words:** interactive learning, higher mathematics education, active learning, problem solving, digital technologies

### Въведение

В обучението по висша математика традиционно централно място заема лекционният метод, при който преподавателят представя теоретичния материал, а студентите основно възприемат и възпроизвеждат информацията. Този модел има дълга академична традиция и позволява систематично представяне на математическите теории и методи. В съвременната образователна практика все по-често се поставя въпросът за неговата ефективност по отношение на развитието на разбиране на математическите понятия и активното участие на студентите в учебния процес. Поради това в редица изследвания се подчертава необходимостта от използване на активни и интерактивни методи на обучение, които насърчават обсъждане, решаване на проблеми и съвместна работа между студентите.

Въпреки широкото разпространение на идеята за активно обучение, прилагането на интерактивни методи във висшата математика поставя специфични въпроси. Математическото знание се характеризира с висока степен на абстрактност, логико-дедуктивна структура и строгост на формалния език. Усвояването на математическите понятия често изисква работа с различни представяния, както и постепенна трансформация на действията в сложни когнитивни структури. Тези особености предполагат, че не всеки интерактивен метод е еднакво подходящ за всяка ситуация в обучението по математика. Поради това възниква необходимост от по-задълбочен анализ на връзката между характеристиките на математическото знание и възможностите за прилагане на различни педагогически подходи.

Целта на изследването е да се анализира при какви условия и по какъв начин

интерактивните методи могат да бъдат ефективно приложени в обучението по висша математика, като се отчита спецификата на математическото знание.

В изследването се предлага аналитична матрица на съответствието между особеностите на математическото знание и интерактивните методи на обучение. Тази матрица се разглежда като инструмент за методическо планиране, който позволява на преподавателите по висша математика да избират и комбинират различни педагогически подходи в зависимост от конкретните дидактически цели и особености на изучаваното съдържание.

Предложеният подход се различава от редица разработки, в които интерактивните методи се разглеждат като част от по-общите идеи за активно обучение или се анализира тяхната ефективност независимо от спецификата на математическото знание. В настоящото изследване вниманието е насочено към аналитичното свързване на характеристиките на математическите понятия и структури с възможностите на различните интерактивни педагогически методи. По този начин се предлага инструмент, който може да подпомогне както теоретичния анализ на обучението по математика, така и практическото планиране на учебния процес.

### Методология

Изследването има теоретичен характер и се основава на наративен преглед на научната литература и аналитичен синтез на изследвания, свързани с обучението по математика и интерактивните методи на обучение.

Прегледът на литературата е осъществен чрез търсене в академични бази данни като Scopus, Web of Science, ERIC и Google Scholar. Използвани са ключови думи като *mathematics education*, *interactive teaching methods*, *active learning*, *higher mathematics* и *conceptual understanding*. В анализа са включени рецензирани публикации, разглеждащи университетското обучение по математика и когнитивните особености на математическото знание. Също така са разгледани и изследвания, свързани с използването на дигитални технологии и системи с изкуствен интелект в обучението по математика, включително *digital technologies*, *GeoGebra*, *computer algebra systems* и *artificial intelligence in mathematics education*.

Въз основа на анализа на литературата е разработена аналитична матрица, която

свързва особеностите на математическото знание с възможностите за прилагане на интерактивни методи на обучение. Ограничение на изследването е, че предложената матрица има теоретичен характер и не е емпирично валидирана.

### Особености на обучението по висша математика

Обучението по висша математика се характеризира със специфични особености, които произтичат от нейната природата и от начина, по който то се структурира и усвоява в университетската среда. Математиката се характеризира с работа с абстрактни понятия, формален символен език и логико-дедуктивна организация на знанието. Тези характеристики поставят специфични изисквания към учебния процес и създават редица дидактически предизвикателства. Разбирането на тези особености е важно условие за адекватния избор на педагогически подходи и методи на преподаване. В научната литература различни теоретични рамки обясняват когнитивните процеси, свързани с усвояването на математическите понятия, сред които особено значение имат APOS (Action – Process – Object – Schema) теорията за изграждането на математически знания, теорията на семиотичните регистри на Raymond Duval и теорията на когнитивното натоварване на John Sweller. Те позволяват по-задълбочен анализ на трудностите, които възникват при обучението по висша математика.

Една от основните особености на математическото знание е неговата висока степен на абстрактност. Математическите понятия често се представят чрез символен език, който не е пряко свързан с конкретни обекти или непосредствен опит. Процесът на изграждане на подобни абстрактни математически структури е разгледан в теорията APOS, която описва усвояването на математическите понятия като постепенно преминаване от действия към процеси, обекти и схеми (Dubinsky & McDonald, 2001). В резултат студентите могат да усвоят формални процедури за решаване на задачи, без да изградят достатъчно ясно разбиране на съответните понятия (Tall & Vinner, 1981). Подобни трудности са свързани и с необходимостта обучаемите да изградят нови значения на абстрактните математически понятия и да преодоляват специфични когнитивни препятствия при тяхното разбиране (Sierpiska, 1994). Това създава необходимост в учебния

процес да се използват различни форми на представяне и визуализация, които подпомагат свързването между символното представяне и съдържателното значение на математическите идеи.

Друга особеност е логико-дедуктивната структура на математиката. Математическите знания се изграждат чрез система от дефиниции, твърдения и доказателства, при която всяко ново твърдение следва логически от вече установени резултати. За студентите това често представлява трудност. Те могат да следват формалната структура на доказателството, без да разбират напълно логическите връзки между отделните стъпки. Усвояването на доказателствата е свързано и с развитието на специфични начини на математическо мислене и аргументация. Това се постига чрез работа с математически структури и чрез повторно използване на математически идеи в различни области (Harel, 2008). В изследванията на университетското математическо образование се разработват и специализирани инструменти за оценяване на разбирането на доказателства, които позволяват да се анализира доколко студентите действително осмислят логическата структура на доказателствените аргументи (Mejía-Ramos et al., 2017). Поради това обучението по математика трябва да подпомага възпроизвеждането на доказателства и осъзнаването на логическата структура на математическите аргументи.

Важна характеристика на математическото мислене е и необходимостта от работа с различно представяне на едни и същи понятия. Според теорията за семиотичните регистри математическото разбиране изисква способност за координиране и преобразуване между различни форми на представяне, като символно, графично, числово или словесно (Duval, 2006). Преобразуванията между различни регистри често създават затруднения за студентите и могат да доведат до формално усвояване на процедурите без дълбоко разбиране на математическите идеи.

Свързана с това е и особеността, че много математически понятия могат да бъдат разглеждани както като процес, така и като обект (Sfard, 1991). В рамките на APOS теорията тази трансформация от действие към процес и обект се разглежда като важен етап в изграждането на математическите знания. Например интегралът може да се разбира както като процедура за изчисляване на лице, така и като математически обект със собствени свойства.

Студентите често срещат трудности при преминаването между тези две интерпретации, което налага използването на задачи и дейности, които насърчават осмислянето на математическите операции.

Към особеностите на математическото знание се отнася и високата степен на строгост на математическия език. Дефинициите, твърденията и доказателствата изискват прецизно формулиране и използване на специфична терминология. Студентите обаче често се затрудняват при формулирането на математически твърдения, дори когато разбират основната идея. Това създава необходимост от системно развитие на уменията за устно и писмено математическо аргументиране.

Освен когнитивните характеристики на математическото знание, важна роля играе и кумулативният характер на математическото обучение. Новите теми обикновено се основават на вече усвоени понятия и резултати, което означава, че пропуски в предходни знания могат да затруднят разбирането на последващия материал. От гледна точка на теорията за когнитивното натоварване подобни ситуации могат да доведат до значително натоварване на работната памет, което затруднява изграждането на нови когнитивни схеми при обучаемите (Sweller, 1988). Това изисква използване на педагогически подходи, които позволяват своевременно идентифициране и преодоляване на подобни пропуски.

Редица изследвания, включително метаанализи, показват, че минимално ръководените форми на обучение не винаги водят до подобри резултати в сравнение с директното преподаване, особено при обучаеми с ограничена предварителна подготовка (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Lazonder & Harmsen, 2016; Alfieri et al., 2011).

В обучението по математика задачите имат централна роля в процеса на усвояване на знанията. Чрез решаването на задачи студентите прилагат и затвърждават изучаваните понятия и методи. В същото време съществува риск обучението да се сведе до механично усвояване на процедури. В тази връзка е уместно разграничението между инструментално разбиране, основано на следване на правила и алгоритми, и релационно разбиране, което предполага осъзнаване на връзките между математическите идеи и причините, поради които даден метод работи (Skemp, 1976). В изследванията на математическото обучение това разграничение се свързва и с различието между

процедурно знание, свързано с изпълнение на действия, и знание, което се основава на мрежа от връзки между математическите понятия (Niebert & Lefevre, 1986). Затова задачите трябва да бъдат използвани за упражнение и като средство за развитие на разбиране и мислене.

Анализът на тези особености показва, че ефективното обучение по висша математика изисква внимателно съобразяване на педагогическите методи със специфичните характеристики на математическото знание. Именно тази връзка между особеностите на математиката и възможностите на различните педагогически подходи е в основата на предложената в настоящото изследване система.

### **Интерактивни методи в обучението по висша математика**

В изследванията върху университетското обучение по математика интерактивните методи се разглеждат като различни форми на организиране на активна работа на студентите върху математически задачи, доказателства и аргументи. В литературата могат да се разграничат няколко основни направления, включително обучение чрез изследване, дискусии и аргументативни методи, съвместна работа върху задачи и използване на дигитални технологии.

#### **Обучение чрез изследване**

Изследванията за обучението чрез изследване предлагат теоретична рамка за анализ на различни форми на изследователска активност на студентите и тяхното място в учебния процес (Laurson & Rasmussen, 2019). Емпирични изследвания в университетска среда показват, че изследователски базираното обучение може да има дългосрочни положителни ефекти върху академичните резултати на студентите (Kogan & Laurson, 2014), като тези ефекти са установени в многоинституционални проучвания и включват намаляване на наблюдаваните различия в постиженията между студентите (Laurson et al., 2014).

#### **Дискусии и аргументативни методи**

Сред често използваните интерактивни методи в обучението по математика се открояват дискусиите в малки групи и анализът на грешки. Дискусиите позволяват на студентите да формулират и аргументират математически идеи, което подпомага осъзнаването на логическите връзки между отделните стъпки на доказателствата. Анализът на грешки, от своя

страна, насочва вниманието към причините за неправилни решения и стимулира рефлексия върху използваните математически процедури.

Друг широко използван подход е peer instruction. При него студентите първоначално отговарят индивидуално на въпрос, след което обсъждат отговорите си в малки групи. Този метод има за цел да стимулира активното мислене и да направи процеса на разбиране по-видим както за студентите, така и за преподавателя. Въпреки това резултатите от контролирано сравнително изследване в курс по математически анализ показват, че замената на груповото обсъждане с обяснение от преподавателя не води до съществена разлика в резултатите от изпита, което поставя под въпрос предположението, че именно груповата дискусия е основният механизъм на ефективност при този метод (Bauer et al., 2023). Заслужава внимание и фактът, че дори ограничени интерактивни елементи в традиционната лекция – като кратки моменти на самостоятелна работа върху задачи с последваща обратна връзка – могат да повишат ангажираността и самоефективността на студентите, без да изискват цялостно реструктуриране на курса (Leitner & Gabel, 2025).

#### **Съвместна работа върху задачи**

Съвместното решаване на задачи създава възможност за обмен на стратегии за решение и за сравнение на различни подходи към един и същ проблем. Качествен анализ на реални взаимодействия при взаимно обучение в курс по математически анализ показва, че ефективността на подобни форми зависи в значителна степен от характера на взаимодействието между участниците и от вида на математическата работа, която реално се извършва по време на съвместните занятия (Boz Yaman, 2019). Систематичен преглед на изследванията върху кооперативното учене в университетското обучение по математика и природни науки показва също, че емпиричната база в тази област остава сравнително ограничена по обхват и контекстуална разнородност, което налага предпазливост при генерализиране на изводите (Møgelvang & Nyléhn, 2023).

Конкретен пример за реструктуриране на обучението по математически анализ представлява моделът на обръната класна стая, при който традиционните лекции се заменят с предварителна самостоятелна подготовка, а аудиторното време се използва за активна работа върху задачи. Изследване в курс по

математически анализ показва повишена ангажираност на студентите и подобрене на академичните резултати при прилагането на подобен модел (Cronhjort et al., 2018). По подобен начин проблемно-базираното обучение, при което определеният интеграл се въвежда чрез реални приложни задачи, подкрепени от технологични средства, позволява по-тясно свързване на абстрактните математически понятия с практически приложения (Alves & Mancebo, 2019).

#### **Визуализация и технологична подкрепа**

Динамичните визуализации, интерактивните графични среди и адаптивните обучителни системи предлагат нови възможности за представяне на математически понятия и за индивидуализиране на обучението. Емпирични изследвания показват, че използването на динамичен математически софтуер като GeoGebra може да подобри разбирането на понятия като граница на функция в сравнение с традиционните подходи (Baye et al., 2021). Работата със системи за компютърна алгебра в часовете по диференциални уравнения може да подпомогне развитието на математическото мислене извън рамките на процедурното изпълнение на задачи (Zeynivandnezhad et al., 2025). Мобилните устройства също намират приложение в обучението по математическо моделиране на университетско ниво, като са свързани с по-висока мотивация и по-добри резултати в сравнение с десктоп базираните формати (Sakibayev, 2022).

В същото време съществува риск технологичните инструменти да подпомагат предимно процедурното изпълнение на задачи, без да водят до разбиране на математическите понятия и съдържание. Този риск е документиран емпирично при използването на адаптивни системи в курсове по алгебра, където подобреното процедурно изпълнение не е съпроводено от съответно развитие на разбирането на математическите идеи (Boyce & O'Halloran, 2020). Поради това е необходимо ясно разграничение между използването на дигитални технологии като средство за повишаване на мотивацията и тяхната роля в изграждането на математически смисъл.

#### **Адаптивни и AI-базирани системи**

Особено актуален е въпросът за използването на системи с изкуствен интелект и генеративни езикови модели в обучението по математика. Систематичен преглед на изследванията върху ChatGPT в математическото образование очертава както възможности —

например подкрепа при обяснения и работа със задачи — така и съществени рискове, включително неточности, свръхзависимост и необходимост от педагогическо осмисляне на употребата (Perin et al., 2025). Наблюдения от реална учебна среда показват, че студентите с по-положително отношение към ChatGPT са склонни да толерират грешките му, което подчертава необходимостта от развиване на умения за критична оценка и верификация на получените резултати (Zhuang, 2025). Оценки на надеждността на GPT-4 при решаване на задачи от университетски курс по математически анализ показват умерена точност при стандартни задачи и значителен спад при по-сложни такива (Gandolfi, 2025). В по-широк план мащабно изследване на математическите възможности на ChatGPT показва, че моделът е най-надежден като помощно средство при справочни въпроси, докато резултатите му при задачи от по-високо ниво остават непоследователни (Frieder et al., 2023).

#### **Матрица на съответствието между особеностите на математическото знание и интерактивните методи**

Анализът на особеностите на математическото знание и на различните интерактивни методи показва, че ефективността на даден педагогически подход зависи от това доколко той съответства на конкретните когнитивни и дидактически характеристики на изучаваното съдържание. В педагогическата литература интерактивните методи често се разглеждат като универсално средство за повишаване на активността на студентите. Подобен подход обаче не отчита факта, че различните особености на математическото знание поставят различни изисквания към организацията на учебния процес.

В този връзка настоящото изследване предлага аналитична матрица, която свързва основните особености на обучението по висша математика с подходящи интерактивни методи. Целта на тази матрица е да подпомогне преподавателите при избора на педагогически подходи, като отчита както когнитивните трудности на студентите, така и дидактическите цели на обучението.

Анализът на матрицата позволява да се формулират три основни извода. Първо, няма универсален интерактивен метод, еднакво подходящ за всички особености на математическото знание. Всеки метод притежава

специфичен дидактически профил, който го прави по-ефективен в едни учебни ситуации и по-малко подходящ в други. Второ, различните методи изпълняват различни функции в учебния процес: визуализациите и динамичните модели имат предимно въвеждаща функция, като подпомагат първоначалното осмисляне на абстрактните понятия; дискусиата върху доказателства и анализът на грешки изпълняват аргументативна функция, като насърчават студентите да формулират и обосновават математически твърдения; peer instruction и адаптивните дигитални системи имат диагностична функция, като позволяват своевременно идентифициране на пропуски в знанията; съвместното решаване на задачи изпълнява предимно затвърдяваща функция. Трето, най-висока методическа стойност има комбинираното използване на методи с различни дидактически функции, тъй като само така може да бъде обхванат пълният спектър от особености на математическото знание. Именно тази функционална диференциация е в основата на типологията, предложена в следващия раздел.

**Таблица 1** Съответствие между особеностите на математическото знание и интерактивните методи на обучение

| Особеност \ Метод               | Абстрактност | Лог. структура | Представяния | Процес/ обект | Строгост на езика | Кумулативност | Роля на задачите |
|---------------------------------|--------------|----------------|--------------|---------------|-------------------|---------------|------------------|
| Визуализация и динамични модели | ✓<br>✓       | ✓              | ✓<br>✓       | ✓<br>✓        | ✓                 | ✓             | ✓                |
| Дискусия върху доказателства    | ✓            | ✓<br>✓         | ✓            | ✓             | ✓<br>✓            | ✓             | ✓                |
| Peer instruction                | ✓            | ✓              | ✓            | ✓             | ✓                 | ✓<br>✓        | ✓                |
| Съвместно решаване на задачи    | ✓            | ✓              | ✓            | ✓             | ✓                 | ✓             | ✓<br>✓           |
| Анализ на грешки                | ✓            | ✓<br>✓         | ✓            | ✓<br>✓        | ✓<br>✓            | ✓             | ✓<br>✓           |
| Адаптивни дигитални системи     | ✓            | -              | ✓            | ✓             | -                 | ✓<br>✓        | ✓<br>✓           |

Легенда: ✓✓ – висока степен на приложимост; ✓ – частична или подкрепяща приложимост; – ограничена или косвена приложимост.

Предложената матрица не следва да се разглежда като строго предписателен модел, а като аналитична рамка, която подпомага педагогическото планиране и позволява на преподавателите да съобразят избора на методи както с особеностите на математическото знание, така и с конкретните дидактически цели на обучението.

### Типология на интерактивните методи според тяхната дидактическа функция

Аналитичната матрица, представена в предходния раздел, показва съответствието между особеностите на математическото знание и шестте разгледани интерактивни метода. Матрицата описва статично съответствие между методи и особености на знанието. За практическото планиране на учебния процес е необходима и динамична перспектива — как тези методи се разпределят според функцията, която изпълняват в различните етапи на обучението. Въз основа на матрицата шестте метода могат да бъдат систематизирани в четири функционални групи: въвеждане на ново понятие, изграждане на разбиране и аргументация, затвърдяване и прилагане, и диагностика на разбирането.

Първата група включва методи с *въвеждаща функция*. Тук централно място заемат визуализацията и динамичните модели, които според матрицата показват най-висока приложимост по отношение на абстрактността на математическите понятия и прехода процес–обект. Тези методи позволяват абстрактните математически идеи да бъдат представени чрез по-интуитивни образни аналози, което подпомага първоначалното осмисляне на понятието преди въвеждането на формалния символен апарат.

Втората група обхваща методи, насочени към развиване на *математическа аргументация*. Тук попадат дискусиата върху доказателства и анализът на грешки. Матрицата показва, че именно тези два метода имат най-висока приложимост по отношение на логическата структура и строгостта на математическия език. Дискусиата върху доказателства стимулира студентите да формулират и обосновават математически твърдения, докато анализът на грешки насочва вниманието към причините за неправилни решения и развива рефлексия върху математическата аргументация. Комбинирането на двата метода е особено ценно, тъй като те взаимно се допълват — единият работи

върху изграждането на правилни аргументи, другият върху разпознаването и преодоляването на грешки в аргументацията.

Третата група включва методи с *затвърждаваща функция*. Централно място тук заема съвместното решаване на задачи, което според матрицата показва най-висока приложимост именно по отношение на ролята на задачите в обучението по математика. Чрез съвместната работа студентите прилагат изучаваните понятия, сравняват различни стратегии за решение и развиват умения за математическо мислене в социален контекст.

Четвъртата група включва методи с *диагностична функция*, насочени към осигуряване на обратна връзка. Тук попадат peer instruction и адаптивните дигитални системи. И двата метода показват висока приложимост по отношение на кумулативността на математическото знание, което прави тяхната диагностична функция особено важна — съвременното идентифициране на пропуски в знанията предотвратява натрупването на трудности в следващите теми. Разликата между двата метода е, че peer instruction осигурява обратна връзка в реално време чрез взаимодействие между студентите, докато адаптивните дигитални системи позволяват индивидуализирана диагностика и целенасочени упражнения извън аудиторията.

Предложената типология допълва аналитичната матрица, като показва как интерактивните методи могат да бъдат използвани систематично в различните етапи на обучението по висша математика. По този начин тя предлага основа за планиране на учебния процес, която отчита както особеностите на математическото знание, така и различните дидактически цели на преподаването.

## Заклучение

Представеният литературен обзор и последващият анализ позволяват да се направят няколко основни извода:

1. Съвременното развитие на математическото образование показва насочване от преобладаващо лекционни форми към обучение, в което се разширява участието на студентите чрез дискусия, съвместна работа, решаване на проблеми и използване на дигитални средства.

2. Възможностите за прилагане на интерактивни методи в обучението по висша математика са пряко свързани с особеностите на математическото знание. Абстрактността на

математическите понятия, логическата подреденост на съдържанието и централното място на задачите предполагат такива форми на обучение, които насочват студентите към анализ, аргументация и проследяване на последователността на решението.

3. Подходи като дискусийни форми на работа, съвместно решаване на задачи, визуализация на математически обекти, технологично подпомогнато обучение и организиране на задачите в аналитични етапи могат да създадат условия за по-пълно осмисляне на математическите идеи и за развитие на умения за самостоятелна аналитична работа.

4. Анализът на литературата показва, че е необходимо по-системно разработване на методически модели, насочени специално към обучението по висша математика, при които интерактивните форми да бъдат съобразени не само с общи педагогически принципи, а и със съдържателната и логическата структура на математическите теми.

Въз основа на това може да се отговори на поставения в началото на изследването въпрос, че интерактивните методи могат успешно да бъдат прилагани в обучението по висша математика, когато са съобразени със спецификата на математическото знание и са организирани около анализ на задачи, дискусия на решения и използване на визуализация и цифрови средства. Практическото приложение на тези резултати се свързва с възможността за разработване на методически модели за преподаване на отделни теми от висшата математика, които насърчават активното участие на студентите в анализа и аргументацията на решения.

В тази връзка интерактивните методи не следва да се разглеждат като замяна на традиционната лекционна форма, а като средство за подпомагане на разбирането на математическите идеи. Подобни подходи могат да бъдат особено полезни за студенти с различно ниво на предварителна подготовка, включително за такива с по-ограничена математическа подготовка или срещащи затруднения при усвояването на абстрактни математически понятия. Наред с това нарастващото навлизане на системи с изкуствен интелект в образователната практика поставя допълнителни въпроси относно тяхната роля в обучението по висша математика — въпроси, свързани както с възможностите им за подкрепа на учебния процес, така и с рисковете от некритична употреба и свръхзависимост.

Следва да се има предвид, че изследването има теоретично-аналитичен характер и не включва собствена емпирична проверка, което представлява ограничение на разработката. Поради това бъдещи изследвания могат да бъдат насочени към експериментално прилагане на разглежданите подходи в реална учебна среда и към анализ на тяхното влияние върху резултатите от обучението и учебната активност на студентите.

## Литература

- [1] Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- [2] Alves, Ian R. S., et al. (2019). Problem-based learning: a tool for the teaching of definite integral and the calculation of areas. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(8), 589–593. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.8.1272>
- [3] Bauer, T., Biehler, R., & Lankeit, E. (2023). ConcepTests in undergraduate real analysis: comparing peer discussion and instructional explanation settings. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 9(2), 426–460.
- [4] Baye, M. G., Ayele, M. A., & Wondimuneh, T. E. (2021). Implementing GeoGebra integrated with multi-teaching approaches guided by the APOS theory to enhance students' conceptual understanding of limit in Ethiopian Universities. *Heliyon*, 7(5), e07012. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07012>
- [5] Boz Yaman, B. (2019). A multiple case study: What happens in peer tutoring of calculus studies? *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(1), 53–72. <https://doi.org/10.18404/ijemst.328336>
- [6] Boyce, S., & O'Halloran, J. (2020). Active learning in computer-based college algebra. *PRIMUS*. <https://doi.org/10.1080/10511970.2019.1608487>
- [7] Cronhjort, M., Filipsson, L., & Weurlander, M. (2018). Improved engagement and learning in flipped-classroom calculus. *Teaching Mathematics and its Applications*, 37(3), 113–121.
- [8] Dubinsky, E., & McDonald, M. A. (2001). APOS: A Constructivist Theory of Learning in Undergraduate Mathematics Education Research. In: Holton, D., Artigue, M., Kirchgräber, U., Hillel, J., Niss, M., Schoenfeld, A. (eds.) *The Teaching and Learning of Mathematics at University Level*. New ICMI Study Series, vol. 7. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/0-306-47231-7\\_25](https://doi.org/10.1007/0-306-47231-7_25)
- [9] Duval, R. (2006). A Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in a Learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 103–131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- [10] Frieder, S., Pinchetti, L., Chevalier, A., Griffiths, R.-R., Salvatori, T., Lukasiewicz, T., Petersen, P. C., & Berner, J. (2023). Mathematical capabilities of ChatGPT. *Advances in Neural Information Processing Systems* (Datasets and Benchmarks Track).
- [11] Gandolfi, A. (2025). GPT-4 in Education: Evaluating Aptness, Reliability, and Loss of Coherence in Solving Calculus Problems and Grading Submissions. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35, 367–397. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00403-3>
- [12] Harel, G. (2008). What is Mathematics? A Pedagogical Answer to. *Proof and other dilemmas: Mathematics and philosophy*, 59, 265.
- [13] Hiebert, J., & Lefevre, P. (2013). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In *Conceptual and procedural knowledge* (pp. 1–27). Routledge.
- [14] Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*.
- [15] Kogan, M., & Laursen, S. L. (2014). Assessing Long-Term Effects of Inquiry-Based Learning: A Case Study from College Mathematics. *Innovative Higher Education*, 39, 183–199. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9269-9>
- [16] Laursen, S. L., Hassi, M. L., Kogan, M., & Weston, T. J. (2014). Benefits for women and men of inquiry-based learning in college mathematics: A multi-institution study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(4), 406–418.
- [17] Laursen, S. L., & Rasmussen, C. (2019). I on the prize: Inquiry approaches in undergraduate mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 5(1), 129–146.

- [18] Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- [19] Leitner, A., & Gabel, M. (2025). Students' self-work during lectures in calculus courses – Cognitive and affective effects of a small intervention. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 11(3), 491–513.
- [20] Mejía-Ramos, J. P., et al. (2017). Developing and validating proof comprehension tests in undergraduate mathematics. *Research in Mathematics Education*, 19(2), 130–146. <https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1325776>
- [21] Møgelvang, A., & Nyléhn, J. (2023). Co-operative Learning in Undergraduate Mathematics and Science Education: A Scoping Review. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, 1935–1959. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10331-0>
- [22] Pepin, B., Buchholtz, N., & Salinas-Hernández, U. (2025). A Scoping Survey of ChatGPT in Mathematics Education. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 11, 9–41. <https://doi.org/10.1007/s40751-025-00172-1>
- [23] Sakibayev, S. (2022). College-level mathematical modelling with mobile devices. *Kybernetes*, 51(4), 1326–1340. <https://doi.org/10.1108/K-08-2020-0508>
- [24] Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 1–36. <https://doi.org/10.1007/BF00302715>
- [25] Sierpinska, A. (2013). *Understanding in mathematics*. Routledge.
- [26] Skemp, R. R. (2006). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 12(2), 88–95.
- [27] Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- [28] Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151–169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- [29] Zeynivandnezhad, F., Emilio Fernández, R., binti Mohammad Yusof, Y., & binti Ismail, Z. (2025). Fostering mathematical thinking through a computer algebra system in a differential equation course. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 20(3), em0826. <https://doi.org/10.29333/iejme/16078>
- [30] Zhuang, Y. (2025). Lessons from Using ChatGPT in Calculus: Insights from Two Contrasting Cases. *Journal of Formative Design in Learning*, 9, 25–35. <https://doi.org/10.1007/s41686-025-00098-2>

---

Chief. Assist. Prof. Dr. Eng. Valentina Petrova  
Todorova-Lazarova  
Technical University of Gabrovo  
Department of Mathematics, Informatics and  
Natural Sciences  
lazarova@tugab.bg



## КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЦЕННОСТНО ОБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Петър Узунов

## COMPETENCIES AND VALUE-BASED EDUCATION IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN SECONDARY SCHOOL

Petyr Uzunov

**ABSTRACT:** *This paper examines the transition from key competencies to the formation of value orientations and worldview positions in the teaching of philosophy in secondary school. It analyzes the regulatory framework defining the competency-based approach in education. The focus is placed on the opportunities that philosophy education provides for developing critical thinking and patterns of socially adaptive behavior among students. The role of the teacher as a mediator in the learning process is briefly addressed, and, in conclusion, the role of the philosophy class is problematized as a dialogical space for sharing value models and orientations.*

**Key words:** philosophy, competencies, education, critical thinking, dialogue, mediator

В седмата книга на „Държавата“ Платон дава една дефиниция за образованието определяйки го като „изкуството да се обърне душата от мрака към светлината“, то не е свързано с „влагане на знание“, а с оказването на посока (Platon, 1981). Въпреки различието в основанията, от които изхожда атинския философ тази негова дефиниция фактически ни дава всичко това, което поне на теория трябва да стои в основата на образователния процес. Той не е пасивен трансфер на знания под формата на „суха теория“, а двустранен процес на активност чиято цел е придобиването на умения, изграждането на поведенчески модели, усвояването на ценности и т.н. Казано с други думи образоваността дава на личността възможност за един интегрален подход към света основан на придобити умения, знания и нагласи, на чиято база е изградена и ценностната и система и светогледа и въобще.

Говорейки за ценностна ориентация едва ли би породило възражения твърдението, че в средното училище няма друг предмет, който подобно на философията да играе такава съществена роля при нейното формиране. От друга страна обаче усвояването на ценностите и ценностно ориентираното поведение е залегнало като цел в базови документи визиращи образователната стратегия. Тук само ще споменем основния от тях, а именно Стратегическата рамка за развитието на образованието,

обучението и ученето в Република България (от тук насетне само Рамката), в който се отбелязва, че: „Успехът на личността, както и благополучието на обществата все повече ще се определят от това, в каква степен образованието формира у всеки човек ценности и изгражда ценностно-ориентирано поведение“ [2]. Ясно е, че ценностно ориентираното образование е във фокусът на целия образователен процес въобще и към него ще са насочени усилията на педагогическите специалисти, видна е също така и ролята на обучението по философия в средното училище като в тази връзка последната се разбира като пространство за ценностно образование с оглед постигането на заложените пред образователния процес цели.

Настоящата работа ще се насочи към анализа на прехода от ключови компетентности разбирани като динамична съвкупност от уменията знанията и нагласите създавани в процеса на обучението по философия към ценностните ориентири и светогледни нагласи като част от ценностната образованост на учениците. По този начин ще се опитаме да дадем отговор на въпроса, как часовете по философия допринасят за ценностното образование в съвременното училище. Във връзка с това ще се акцентира на възможностите в обучението по философия да се създават умения за критично мислене и оценка на базата на обсъжда-

нето в часовете на фундаментални философски въпроси като свобода, справедливост, отговорност, достойнство и т.н. Така часът по философия вече се оформя като едно диалогично пространство нямащо аналог в своята проблемно-практическа ориентация. Ще бъде засегната и ролята на учителя като медиатор, а не на носител на „правилните“ ценности, което от своя страна ще обуслови спецификата на диалога в часа по философия в класическия му сократико-майевтичен вид.

Преди обаче да се насочим към ценностната образованост на учениците като цел на образователния процес наложително е да се спрем върху ключовите компетентности като основа на тази образованост още повече, че те са залегнали в основни нормативни документи касаещи образователната стратегия не само на Република България, но и на целия ЕС.

Стратегическата рамка за развитието на образованието, обучението и ученето в Република България разглежда ключовите компетентности като търсен резултат от обучението в техните три основни измерения: знания, умения и нагласи, същевременно в документа се изтъква необходимостта на прехода от преподаването на знания към придобиването на ключови компетентности като част от препоръките на Съвета на Европа [2].

В чл.2 на Наредба № 5 от 30.11.2015 г. освен че са изредени деветте групи ключови компетентности е дефинирано и самото понятие за тях, а именно: „свкупност 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 пригодността му за реализация на пазара на труда“ [1].

Компетентностният подход става водеща образователна парадигма обусловена от динамиката на процесите в съвременното постиндустриално общество. Неговата значимост трябва да бъде оценена и с оглед практическите резултати от самото обучение свързани не само с реализацията на младите хора завършващи съответния етап на образование на пазара на труда, но и със способността им за социална интегрираност и активно участие в обществените процеси. Така чрез този подход се осъществява и социално значимата връзка между теорията и практиката.

Отнесена конкретно към обучението по философия тази практическа насоченост се отра-

зява и в структурирането на учебната програма. Часовете за упражнения в процентно отношение превъзхождат тези за нови знания като само в девети клас те са изравнени по 15 учебни часа при годишен норматив 36 часа. В осми клас уроците за упражнение представляват 45% или 17 учебни часа при годишен норматив от 36 часа, в десети също са 45% или 32 учебни часа при годишен норматив от 72 учебни часа.

Сърцевината на компетентностния подход се изразява в „преосмисляне на методологическа основа на обучението в училище и промяна на нагласите към компетентностноориентирано преподаване и учене, преминаване от статичната концепция за „овладяване на учебно съдържание“ и енциклопедичност на познанията към динамичното възприемане на компетентностите като комплекс от знания, умения и нагласи, които се развиват в училище и се обогатяват през целия живот, към „снабдяване“ на младия човек с умения за живот, които да му послужат за пълноценна личностна, социална и професионална реализация“ [3].

Важна е да се подчертае и ролята на обучението по философия във връзка с усвояването на така наречените преносими (трансверсални) компетенции, то е в пряка връзка с цялостното формиране на светогледните нагласи на личността, нейните способности за адаптация и ефективно, гъвкаво взаимодействие в нови ситуации. Макар, че не се упоменават специално в нормативните документи на тях се обръща особено внимание във връзка с интегралния характер на образователния процес и се акцентира на постепенното им усвояване от страна на учениците, въвеждат се в рамките на 2 до 4 учебни часа годишно но същевременно се упражняват чрез всичките теми на учебната програма. В процеса на обучението по философия от 8-ми до 10-ти от учениците се очаква да усвоят следните трансверсални компетентности: анализ на текст, създаване на аналитичен текст (есе), участие в дискусия, анализ на казус, работа по проект и публично представяне (Vardzhiyska, 2018, s. 6).

Конкретните ключови компетентности, които се придобиват в процеса на обучението по философия се разглеждат от различни изследователи в контекста на целите на самия образователен процес. Така например Грейлинг говори за придобиване на умения за анализ и осмисляне на конкретни идеи, въз основа на което се формират интелектуалните способности

на учениците (Grayling, 2017). Други изследователи като Баумайстер акцентират на умения свързани със разбиращото четене (интерпретацията на текста), способността за изразяване на мислите в устна или писмена форма, умение за аргументирано обосноваване на теза (Baumeyster, 2025). Кришмарел възприема един интегрален подход към резултатите от обучението по философия като ги целеполага във връзка с постигането на: „формиране на умения, свързани със задълбочено мислене, способност за анализ, синтез и оценяване на информация, позиции и аргументация, което впоследствие ще допринесе за реализирането във всяка сфера на живота – от обществено-политическата до културно-личностната“ (Krishmarel, 2019).

По подобен начин се разглеждат и компетентностите, а от тук и функциите на философията в средното образование и от наши автори като Елчинов и Николова, те поставят акцента върху упражняването на езиковите компетентности, създаването на критерии за смисленост на изказванията, компетентности свързани с аргументацията и обосновката на теза и развитието на комуникативните умения на учениците (Elchinov et al, 2017, s. 86).

Обучението по философия в средното училище може би най-ясно експлицира прехода от компетенции към ценности като етап от личностното развитие на учениците, но трябва да подчертаем, че това е процес на надграждане а не на механично заместване. Ценностната образованост е едно от фундаменталните условия за светогледната ориентация и се базира на определени компетентности, които ученикът е придобил в процеса на обучението. В съвременната литература вече се говори за ценностно-компетентностна синергия в подхода към образователните програми не само в средното училище, но и във ВУЗ. Същността на този синергиен подход се изразява в сближаването на различните учебни предмети и преодоляването на тяхната съдържателна изолираност, което освен, че създава предпоставки за повишаване на чисто теоретичната образованост е и със силна практическа насоченост (Florya et al, 2018).

Синергийното единство между компетентности и ценности в образователния процес отчетливо се забелязва и в дидактическите конотации на самото определение за ценност. Ако можем така да се изразим, чисто философската интерпретация на самото понятие цен-

ност съдържа в себе си отвлечения, теоретически аспект на „знанието за“, то дидактическият елемент в това разбиране е насочен изключително към разглеждането на ценността като цел и резултат от възпитателния процес. Така и на самата философия вече в един доста по-широк смисъл може да се гледа не като на една изцяло теоретична дейност а като на практическа компетенция, която може да бъде овладяна (Elchinov et al, 2017, s. 90).

Дидактическият подход към дефинирането на понятието ценност следва да се оцени от позицията на практическата целеположеност на образователния процес с оглед формирането на едно ценностно ориентирано поведение и тук точно ценностите се разглеждат в светлината на поведенческия дискурс като създаващи модели на такова поведение на базата на интериоризация на нормите или моралните принципи разглеждани в обучението по философия. Това интериоризиране на учебното съдържание от страна на ученика осъществява и прехода от „чистата теория“ към практиката на всекидневието.

В този процес на интериоризация на учебното съдържание като предпоставка за изграждането на устойчиви ценностни модели на поведение и ориентация решаваща е ролята на учителя. Той е носител на знания, но на тези знания не бива да се гледа от страна на учениците като на готови рецепти даващи предписания за „правилна“ ориентация или поведение. Тук вече уверено можем да говорим за педагогическото изкуство учителят да се превърне в медиатор в процеса на ценностното образование, той е този, който ще окаже посоката, без да „влага“ знанието според Платоновия израз, с който започнахме настоящата работа. Тематизирана ролята на учителя като медиатор по своята обемност може да бъде обект на самостоятелно изследване и по тази причина тук само ще схематизираме някои основни моменти от нея.

До неотдавна на учителя в голяма степен се гледаше като на своеобразен ретранслатор на знания към учениците, което само по себе си определяше и образователния процес като статичен и асиметричен в своята същност. Това се дължеше не толкова на самата пропозиция учител – ученик, колкото на водещата парадигма за обучение (възпитание) посредством внушение. От своя страна асиметрията се засилваше от пасивното от страна на учениците усвояване на „готови“ знания без да се извеж-

дат и финализират те до умения или в по-широк смисъл това, което определяме като компетентности.

Компетентностният подход дава възможност за разкриването на творческия заряд на самия педагогически процес и го превръща в едно пълноценно общуване в пространството на ценностното осмисляне. Това рефлектира и върху двете групи участници в процеса, от една страна педагогическите специалисти са мотивирани във въвеждането на иновативни подходи в обучението, от друга страна иновациите провокират в учениците едно активно отношение изразяващо се в творческо осмисляне на учебния материал.

Този подход дава свобода на самите учители да „решават какви акценти да направят в зависимост от класовете, паралелките и индивидуалните особености на учениците, как да ангажират и поддържат интереса и комуникацията в клас“ (Gerdzhirov, 2019, s. 96). На учителя е предоставена свободата да избере комплекта от учебни помагала одобрени от МОН като ги съобрази с нуждите на учениците и спецификата на училището, в което преподава.

Творческият подход на педагогическия специалист към обучението по философия е изтъкнат от Герджиков, който отбелязва активността на учителя по отношение на адаптирането на отделните ролеви игри, задачи, упражнения, тестове и т.н. към конкретните интереси и потребности на учениците като влиза в доминиращите нагласи на класа, „в ръцете на учителя е в края на краищата организацията на всички елементи в едно живо цяло, което да сработи с този или онзи клас“ (Gerdzhirov, 2019, s. 97).

Индивидуалния стил на учителя затвърждава и неговата роля на модератор в процеса на ценностното образование. Тази модераторска функция се свързва със специфичното организиране на образователната среда насочено към проблематизирането на ценностите посредством поставяне на подходящите въпроси, разглеждане на морални дилеми, житейски ситуации и т.н. като водещото е учениците сами да достигат до заключения без да се предпоставя „правилно“ решение. Така учителят управлява процеса, но не предопределя неговите последици. По същество така се създават условия за едно съвместно осмисляне, което максимално благоприятства процеса на интериоризация на учебното съдържание. В нашия

случай с ценностите те вече започват да се възприемат като резултат от вътрешен избор и убеденост на самия ученик, а не като външно наложен норматив.

Схващан по този начин процесът на ценностното образование е диалогичен по своя характер и именно посредством участието си в този обмен на мнения учениците показват нивото на овладяване на различните групи от ключовите компетенции, особено тези свързани с формулирането и аргументирането на теза, езиковите и социални компетентности и т.н. Това от своя страна дава ясен сигнал на педагогическия специалист върху усвояването или усъвършенстването на кои компетенции да насочи усилията си, респективно с кои конкретни ученици от класа да работи по-задълбочено. Налице е един богат емпиричен материал за целите на педагогическия анализ, въз основа на който учителят да подбере подходящите стратегии в процеса на по-нататъшното обучение.

Процесът на ценностно образование в обучението по философия изправя педагогическия специалист пред сериозни предизвикателства, които условно можем да разделим на две групи – обективни или произтичащи от спецификата на учебното съдържание и втората група чисто субективни свързани с позицията на учителя по отношение на тематиката.

Безспорен е факта, че философията от всички дисциплини преподавани в средното училище е най-податлива на идеологизация. Философия често е поставяна в служба на определени идеологеми, нещо повече тя е основния инструмент за утвърждаването на тяхната релевантност. Особено когато става дума за ценности е много силно изкушението от морализаторстване, което да предопредели посоката на преподаването на учебния материал, да ограничи критичното мислене на учениците заменяйки аргументите с готови шаблони почиващи на определени идейни постановки. Обективността изисква да кажем, че в съвременното образование рискът от идеологизация далеч не е такъв, какъвто е бил до не толкова отдавна, но все пак е необходим един внимателен подход към учебното съдържание, който да представи философските идеи в цялото им многообразие и значимост. Това ще стимулира развитието на способности за критическо мислене и оценка при учениците.

Втората група предизвикателства произтича от самата личност на учителя и е в най-

голяма степен свързана с неговите пристрастия към едно или друго течение и школа във философията.

Философстването е винаги личен акт свързан не само с интелектуална, но и с емоционална ангажираност. За разлика от болшинството други дисциплини (например природоматематическите науки), които могат да се преподават чисто нормативно с оглед тяхното съдържание при хуманитарните личната позиция и ориентация на педагогическия специалист не бива да оказва влияние върху преподаването на учебното съдържание. Тук едва ли може да се даде универсална рецепта за избягване на тези лични пристрастия, но все пак, когато учителят съзнава своята роля на медиатор, а не на ментор рискът от проявата им се минимизира във висока степен.

Във втората си лекция прочетена в Мюнхенския университет през 1919 г. посветена на науката като професия и лично призвание Макс Вебер отбелязва, че: „Задачата на преподавателя е да бъде полезен на слушателите със своите познания и научен опит, а не да ги моделира според личните си схващания. Разбира се, възможно е на преподавателя да не се отдаде в достатъчна степен да елиминира своите субективни симпатии. Тогава той се излага на най-остра критика пред форума на собствената си съвест“ (Veber, 2016, s. 151). С тази позиция на бележития немски мислител смятаме и да приключим с проблема за личностните нагласи на учителя по философия.

След всичко, което се каза до тук струва ни се стана ясно, че спецификата на самата проблемна област на философията, която по същество претендира и за една предметна всеобхватност може да се използва практически, а не в нейния отвлечен теоретичен контекст за формирането на компетенции и на светогледни ориентири при учениците. Чисто техническата, ако може така да се изразим част на обучението по философия може допълнително да бъде проблематизирана по отношение на методите и ролята на педагогическия специалист в него, което от своя страна разгръща перспективи както за изграждането на теоретическата база, така и за създаване на работещи модели свързани с обучението по философия в средното училище.

[1] *Naredba № 5 / 30.11.2015*, [https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5\\_30.11.2015\\_obshtoobr\\_podgotovka.pdf](https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka.pdf)

[2] *Strategicheskata ramka za razvitiето na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republika Balgariya (2021-2030)*, MON, [https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheskaraamka\\_obrobuchene\\_110321-1.pdf](https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheskaraamka_obrobuchene_110321-1.pdf)  
[3] *Za prehoda ot znaniya kam umeniya*, 2019, kniga 2, MON, <https://www.mon.bg/nfs/2019/12/ii-book.pdf>

## Литература

Baumeyster, A. 2025. *Pochemu filosofiya neobkhodimo izuchat' v shkole*, Gazeta “Den”, 16.11.2025, <https://day.kyiv.ua/uk/blog/suspilstvo/chomu-filosofiya-neobhidno-vyvchaty-v-shkoli>.

Elchinov, D., N. Nikolova. 2017. *Funktsii na filosofiya v srednoto obrazovanie v Balgariya, sp. Filosofiya*, br.1, [https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2017/03/azbuki.bg\\_dmdocument\\_s\\_Philosophy\\_1\\_17\\_Elchinov\\_Nikolova.pdf](https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2017/03/azbuki.bg_dmdocument_s_Philosophy_1_17_Elchinov_Nikolova.pdf)

Florya, V., O. Volkova, L. Kravtsova. 2018. *Tsennostno-kompetentnostnaya sinergiya v proyektorovaniye i realizatsii vuzovskikh obrazovatel'nykh program // Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, T. 27, № 3, s. 113-119. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-kompetentnostnaya-sinergiya-v-proektirovanii-i-realizatsii-vuzovskikh-obrazovatel'nyh-programm/viewer>

Gerdzhikov, S. 2019. *Metodika na filosofiya v uchilishte (Lektsii)*. Sofiya, Izd. Ekstrem.

Grayling, A. 2017. *Should Philosophy be a Core Subject at School*, <https://www.countryandtownhouse.com/school-house/philosophy-core-subject/>

Krishmarel, V. 2019. *Obucheniі filosofii v shkole i formirovaniye kompetentnostey: osnovy teorii i metodiki v kontekste mirovoy praktiki, Humanitarian Balkan Research*, T.3 № 1(3), <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-filosofii-v-shkole-i-formirovanie-kompetentnostey-osnovy-teorii-i-metodiki-v-kontekste-mirovoy-praktiki>

Platon. 1981. *Darzhavata*, prevod Aleksandar Milev. Sofiya, Izd. Nauka i izkustvo.

Vardzhiyska, E. 2018. *Kniga za uchitelya (Filosofiya 9-ti klas)*. Sofiya, Izd. Prosveta.

Veber, M. 2016. *Politikata kato prizvanie. Naukata kato prizvanie*. Sofiya, Izd. Riva.

---

Petyr Uzunov, assistant, PhD  
Faculty of Social Sciences  
Burgas State University Prof. Dr. Asen Zlatarov  
Tel.: +359 897 946162  
E-mail: peter\_1972@abv.bg



## РОЛЯТА НА МЕЖДУПРЕДМЕТНИТЕ ВРЪЗКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ

Петър Узунов

## THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY

Petyr Uzunov

**ABSTRACT:** *The work examines interrelated relationships as an important didactic tool in providing a fundamentally holistic approach to knowledge, and hence the presentation of the teaching material in secondary school. The place of philosophy in the curriculum is examined, as well as its essential suitability for the creation of wide-ranging interrelation. The latter are considered both in relation to the regulatory framework governing the processes in secondary education and from the point of view of the competency approach as a leading educational paradigm. The practical application of interrelated links is also discussed in a sample theme for an integrated lesson for 10th grade combining term units of philosophy, literature and history.*

**Key words:** philosophy, interrelation, competencies, integral, critical thinking

### Въведение

Целта на настоящата работа е да анализира функциите и ролята на междупредметните връзки в обучението по философия в средното училище като част от цялостната визия за интегрален образователен подход.

В Наредба № 5 [1], която определя държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка непосредствено след дефинирането на групите ключови компетентности в чл.2 (2) се посочва тяхната взаимозависимост и интегрална цялост. Ключовите компетентности са базирани на знания и умения, които са предмет на усвояване в процеса на обучение по отделните учебни предмети от учебния план. Макар и обучението по философия да се свързва основно с придобиването на социални и граждански компетентности (чл. 3 (2)) то по своята същност участва и във формирането на останалите групи дефинирани в споменатата наредба и тази точно специфика на обучението по философия в прави дисциплината без аналог в системата на средното образование.

Тази своеобразна уникалност на учебния предмет се базира както на общата специфика на философското познание и изследване като такова, така и на едно, бихме го определили

като предимство от гледната точка на дидактиката, а именно възможността за осъществяване на връзки с останалите предмети от учебната програма. Не че такава възможност при другите предмети липсва, но там тя по-скоро касае самата предметна област на научното познание и свързаните с него дисциплини, докато при философията възможността за целенасочено свързване на учебно съдържание по различните предмети произтича от самата и същност.

Като се има предвид и визията за самото знание като такова в съвременния образователен контекст, по-точно разглеждането му не като изолирано в рамките на отделните учебни предмети, а като взаимосвързана система смятаме, че проблемът за междупредметните връзки в обучението по философия се очертава и като съществена част от цялостния дидактически подход касаещ преподаването на дисциплините от философския цикъл.

### Изложение

Особеното място, което заема философията между останалите дисциплини изучавани в средното училище е отбелязано от Герджиков именно във връзка с осъществяването и осмислянето на мястото и отношението между естествените науки и хуманитаристиката

(Gerdzhiikov, 2019). Тази релация не може да бъде разбрана по друг начин освен чрез необходимостта от реализиране на един интердисциплинарен подход гарантиращ континуитета на преподаваното учебно съдържание.

Традиционното разбиране за философията като рефлексия върху основанията на отделните науки също потвърждава, че интердисциплинарността не е външна характеристика, а вътрешноприсъщо свойство на философското познание. Макар и да излиза далеч отвъд рамките на задачата, която си поставяме с настоящата работа само ще споменем, че философията има пряко отношение към самото образование като такова. „Пайдея“-та (възпитание, обучение, образование) е основната тема на XX-я Световен философски конгрес проведен през 1998 г. в Бостън, САЩ, на който е поставен въпроса за ролята на философията във възпитанието на човечеството (Ivanov, 2004).

Не подлежи на съмнение твърдението на Дюи, че целта на философията е да култивира мисленето, а това култивиране е следствие на философската образованост разбрана като процес (Dewey, 2004). Продължавайки в тази плоскост на разсъждения ще кажем, че в сърцевината на философската образованост е визията за единството на съществуващото и интегралния подход към познанието.

Още с раждането си в Древна Елада философията изразява претенцията за едно всеобхватно обяснение на света. Самата етимология на думата философия (любов към мъдростта) имплицира в себе си конотации за една вътрешна консистентност на познанието. Известно е, че Талес, с който свързваме началото на философията е един от седемте гръцки мъдреци. Може още много да се каже относно тази специфика на философското познание, която го прави универсално по своя характер, но нито е необходимо, нито ще допринесе нещо повече за темата на нашата работа.

С всичко, което казахме до тук смятаме, че ясно се показаха перспективите пред философското образование в средното училище от позицията на интегриране на образователното съдържание. Предстои да разгледаме същността на междупредметните връзки като дидактически подход, след което ще видим тяхното практическо приложение в обучението по философия.

Междупредметните връзки са един от основните компоненти при методическата разработка на урока, „всеки съвременен урок следва да съдържа множество вътрешно-предметни и

междупредметни връзки“ (Kaloyanova, 2025). Бащата на съвременната дидактика Ян Амос Коменски подчертава, че „никому не трябва да се раздава образование на основата на една, която и да е частна наука, независимо от останалите науки..., както в природата всичко е свързано с друго, така и в обучението е нужно да се свързва всяко нещо“ (Komenski, 2007). Тези думи на чешкия педагог показват, че интегрирания подход в образованието не е съвременно откритие, а сърцевината на самото обучение.

Освен, че водят до по-задълбоченото разбиране на учебното съдържание чрез пренасяне на знания между различните предметни контексти междупредметните връзки в голяма степен способстват и за развитието на критическото мислене при учениците чрез рефлексията точно върху този предметен контекст на учебното съдържание. Тяхната роля е от изключителна важност при създаването на учебна среда, в която учениците придобиват умения за критическо осмисляне и синтез на информация идваща от различни предметни области. Във връзка с обучението по философия е от особена значимост обстоятелството, че междупредметните връзки имат не само нагледно-демонстративна, но и чисто смислова функция с оглед аргументацията, критическата оценка и ценностното осмисляне.

Стана ясно е, че на междупредметните връзки не бива да се гледа единствено като на инструмент на методиката, а като на подход, който преодолява фрагментарността при поднасянето на учебното съдържание и осигурява смисловата му цялост.

Според Рашкова междупредметните връзки се реализират на три нива: вътрепредметно, вътрециклово и междуциклово. Вътрепредметните касаят взаимодействието в рамките на един предмет, вътрецикловите се отнасят до учебни предмети включени в един цикъл, а междуцикловите касаят два или повече предмета от различни цикли (Rashkova, 1977).

Тази интерпретация на интердисциплинарните връзки, както по този начин някои автори наричат междупредметните, дава възможност за проява на интегралния подход при поднасянето на учебното съдържание или с други думи казано цялостността на последното вече е обусловена на три нива: първо, в рамките на самата дисциплина, второ, на ниво предметен цикъл и третото, което може би най-точно изразява търсената интердисциплинарност е ни-

вото на съдържателна свързаност между отделните предметни цикли. Осмислянето на така изложената постановка от страна на педагогическия специалист ще му даде възможност в работата с учениците да прилага този цялостен подход към поднасянето на учебното съдържание, в резултат на което на всяко едно от тези три нива стабилно ще се осъществява постепенния процес на затвърждаване на знанията.

Класификацията на междупредметните връзки предложена от Рашкова може да се намери с вариативно наименование, например триадата използвана от някои автори – вътрепредметни, междупредметни и междубластни (Kirilova, 2015), която обаче по същество изразява същия съдържателен елемент.

Междупредметните връзки са важен дидактически инструмент с оглед на практическата приложимост на придобитите знания и умения, учениците разбират къде и как в живота да ги реализират. От гледище на компетентностния подход като господстваща парадигма в съвременното образование те са в пряка връзка с т. нар. трансверсални компетентности като същевременно гарантират и континуитета на групите ключови компетентности. Това именно изразява и самата философия на ключовите компетентности като съвкупност от знания, умения и нагласи, така както са залегнали в Стратегическата рамка за развитието на образованието, обучението и ученето в Република България.[2]

Освен във вътрешната структура на урока междупредметните връзки могат да намерят своята реализация и посредством различни образователни стратегии като: интегрирания урок, проектно базираното обучение, STE(A)M подхода и др.

Интегрираният урок освен, че провокира у учениците една холистична нагласа към учебното съдържание изправя учителя пред редица предизвикателства свързани с екипната работа със специалисти от други области и подготовка на учебното съдържание във връзка с този екипен подход, релевантност на темата с оглед на интегрираните дисциплини, създаване на комбинирани критерии за оценка, липсата на опит или недостатъчно познаване на методите на интегрираното обучение, недостатъчна обезпеченост с мултимедийни средства и т.н.

Преодоляването на тези предизвикателства е свързано с реализирането на творческия потенциал на учителя и в крайна сметка води до неговото професионално усъвършенстване.

От изключителна важност при разработката на интегрираните уроци е много внимателно да се подбере темата, да се дефинират конкретните цели, да се подберат подходящите учебни предмети, да се разработят проблемите и задачите, по които учениците в хода на урока ще работят и в края да се създаде адекватна система за оценка на резултатите.

Ето примерна тема за интегриран урок в 9 клас – „Лицата на свободата“. В него се обединява урочно съдържание от областите на философията, историята и литературата.

Отделните дисциплини са интегрирани в структурата на урока посредством специфичните си проблемни полета.

Темата за свободата се разглежда в учебната програма по философия основно в рамките на следните урочни единици: свобода и воля и свобода и избор, предвидени са и два урока за затвърждаване и консолидиране на знанията оформени като „философски ателета“. В тях се подлагат на дискусия проблеми като свобода и отговорност, свобода и избор, свобода и необходимост, негативната (свободата „от“) и позитивната (свободата „за“) свобода. В тези единици се очертава философското ядро на проблема.

Свободата като основна конституента на човешката екзистенция – тя е вътрешна независимост от обективно действащите фактори от природно или социално естество. Въпреки всички ограничения човекът може да остане свободен в себе си (тук може да се интерпретира образът на Сократ като морален архетип въвеждащ към проблематиката в учебното съдържание по литература).

Свобода и избор. Свободата осъществява себе си, реализира се посредством избора, тук на преден план излиза темата за отговорността като съзнаване на последствията от избора и по-широкия идеен контекст на релацията свобода и отговорност, отговорност за себе си и другите – въвеждаме отново към проблематиката на интерпретацията на свободата в урочното съдържание по литература – Паисий и Ботев. Всеки избор ли е свободен, на учениците се дава възможност да разсъждават в посока на това има ли безалтернативни избори или неосъзнати такива.

Съдържание в учебната програма по литература може да бъде релевантно отнесено към

темата за свободата посредством уроците свързани с Паисий Хилендарски – Предисловие към История славянобългарска – свободата на духа основана на знанието – осъзнаване на принадлежност („поради что се срамиш да се наречеш болгарин“), паметта за миналото и пробуждането на поробения дух – подготовка на темата за свободата в историческата и контекстуалност; Петко Славейков – Изворът на Белоногата – свобода и избор – свободата е вътрешен морален избор да бъдеш себе си, тук е индивидуалния елемент; Христо Ботев – Обесването на Левски и Хаджи Димитър – свободата като страдание и свободата като безсмъртие, тук може да бъде въведена и темата за бягството от свободата – народът е само свидетел. Свободата е липсваща, погубена, нейната цена е жертвата, свободата се ражда посредством тази жертва, но придобива вече метатемпорални измерения.

Учебната програма по история може да бъде използвана при разглеждането на политическите измерения на свободата, може ли свободата да бъде постигната посредством сила, но също така да се види историческото като пространство на драматично противопоставяне на по оста личност – маса. В историческата си интерпретация свободата може да се разглежда в проблемните опозиции: общостен, национален идеал (Първа и Втора световни войни) – ограничаване на индивидуалността (мобилизация, насилие) – воюва се за свободата като се ограничава индивидуалната свобода; свободата като стремеж към справедливост (Руската революция), но този стремеж води към създаване на чудовищна идеологическа система за терор, контрол и манипулации; гражданските войни (Русия и Испания) – сблъсък на различните концепции (истини) за свободата.

Като краен резултат от този интегриран урок може учениците групово да изготвят презентация на тема „Лицата на свободата във философията, литературата и историята“, която да бъде представена пред по-широк кръг от публика включваща учители по други дисциплини, ръководството на училището, родители и ученици. Участието на педагогически специалисти от други предметни области ще позволи пълноценен обмен на информация и опит, които ще покажат перспективите пред подобни уроци в рамките на училището.

Отвъд тези по-тежки и изискващи по-продължителна организация интердисципли-

нарни подходи в ежедневната си преподавателска работа учителят е изправен пред предизвикателството в рамките на учебния час пълноценно да интегрира урочното съдържание по философия с това по други предмети. Базовите междупредметни връзки се осъществяват според предписанията на учебните програми за съответните класове, но те могат да бъдат надградени и точно в това се състои творческата роля на учителя, той може да осъществи междупредметни връзки и с оглед на специфични интереси или способности на неговите ученици. Примерите за това не са никак малко. Редица учители споделят своя опит в тази насока, който могат да се използват като методическа основа за работа и на други техни колеги.[1]

### Заклучение

Наясно сме, че във формата на настоящата работа не може да бъде изчерпано съдържанието на междупредметните връзки като един силен дидактически подход към представянето на учебното съдържание в неговата интегрална цялост. Целта, която си поставихме още в началото беше да се набележат методическите измерения на въпроса и да се демонстрира как те на практика могат да бъдат вплетени в процеса на преподаването на учебния материал. Нещо повече, без осъществяването на междупредметни връзки от страна на учителя е немислим съвременния образователен процес, който не е цели отвлечено и нямащо връзка с живота познание в рамките на конкретна учебна дисциплина, а формиране на компетентности при учениците и подготовката им за пълноценно участие в живота. Единствено възможния подход с оглед постигането на тези задачи е цялостния образователен модел, в чиито основания от гледището на педагогическата практика стои способността на учителя да представи един холистичен прочит на познанието използвайки междупредметните връзки.

[1] *Naredba № 5* от 30.11.2015 г., [https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrd5\\_30.11.2015\\_obshtoobr\\_podgotovka.pdf](https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrd5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka.pdf)

[2] *Strategicheskata ramka za razvitiето na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republika Balgariya (2021-2030)*, [https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheska-ramka\\_obrobuuchene\\_110321-1.pdf](https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheska-ramka_obrobuuchene_110321-1.pdf).

[3] Primer za spodelen opit: <https://zaednovchas.bg/prepodavane-s-mejdupredmetni-vruzki/>

### Литература

Dewey, J. 2004. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi, Aakar Books.

Gerdzhikov, S. 2019. *Metodika na filosofiyata v uchilishte*. Sofiya, Izd. Ekstrem.

Ivanov, I. 2004. *Teorii za obrazovaniето*. Shumen, UI Episkop Konstantin Preslavski.

Kaloyanova, N. 2025. *Osnovni temi po uchilishtna didaktika*. Burgas, Izd. Libra Skorp.

Kirilova, V. 2015. *Mezhdupredmetnite vrazki v uchebno-vazpitatelniya protses po fizicheska*

kultura. *Elektronno spisanie: i-Prodalzhavashto obrazovanie*, t. 10/2015, <https://journal.deo.uni-sofia.bg/4484>

Komenski, Ya. 2007. *Velika didaktika*. Sofiya, UI Sv. Kliment Ohridski.

Rashkova, S. 1977. *Mezhdupredmetni vrazki*. Sofiya, Izd. Narodna prosveta.

---

Petyr Uzunov, assistant, PhD

Faculty of Social Sciences

Burgas State University Prof. Dr. Asen Zlatarov

Tel.: +359 897 946162

E-mail: [peter\\_1972@abv.bg](mailto:peter_1972@abv.bg)



## ОБУЧЕНИЕ В ЕКИПНА РАБОТА ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА АРХИТЕКТУРНОТО МАКЕТИРАНЕ

Александра Иванова

### TEAMWORK TRAINING TO OPTIMIZE ARCHITECTURAL MODEL MAKING

Alexandra Ivanova

**ABSTRACT:** Architectural model making training is an important part of the preparation of students majoring in "Architecture" at VSU "L. Karavelov." During the course, students model objects according to specific tasks in a group format. Teamwork plays an important role as a catalyst for successful collaboration, planning, and creation of architectural design. The present study examines the team process as a leading and significant working principle in the architectural studio. The results of a training experiment conducted at VSU "L. Karavelov" provide a basis for introducing team tasks even in the early stages of architectural model making. Developing early skills in structuring and communication, distributing activities, and deriving common principles of shaping adequately prepares architecture students for their future professional commitments.

**Key words:** architectural modeling, teamwork

#### Въведение

Предназначението на екипното архитектурно макетиране е да активира процеса на обучение на студентите, като постави груповата работа във фокуса на творческия дизайн. Според последни проучвания от сферата на екипното архитектурно проектиране в условия на конкурс (Tan, Kocsis & Burgu, 2023) екипното обучение е изследователска област, която през последните две десетилетия се фокусира върху това как членовете на екипа се учат един от друг. Авторите обръщат специално внимание на това, че общият проект трябва да бъде съвместно изграден от всички членове на екипа, показвайки ясно кой е отговорен за различните характеристики на дизайна. Едмънсън (Edmondson, 2002) описва обучението в екип като поведенчески процеси на лица, които събират, споделят и обсъждат информация. Екипното обучение идентифицира потенциалните разлики в това как членовете на екипа възприемат проекта и установява дали споделяната информация е идентична за всички участници. Членовете на екипа споделят, за да прехвърлят идеи, преценки, знания и умения помежду си. Без споделяне е невъзможно да се създаде екип, да се прецизира работен модел и да се уточни инструментариу-

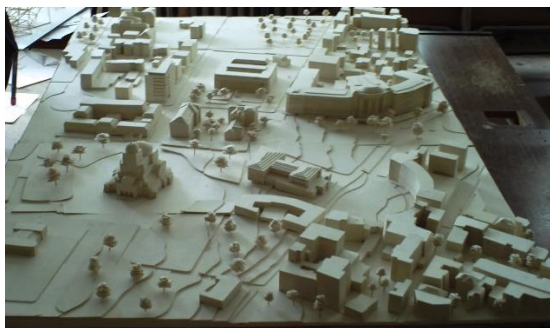
мът за изпълнение на поставената задача. Въпросният модел на обучение възпроизвежда в голяма степен ситуацията на работна среда и професионалните взаимодействия в архитектурно студио, което аргументира присъствието на екипната дейност в обучението по архитектурно макетиране. Изложеният по-долу практически експеримент подкрепя необходимостта от ранно групово проектиране при студентите по архитектура и изследва някои от спецификите на груповата динамика в процеса на обучение.

#### Архитектурното макетиране като групов процес на студентите от специалност „Архитектура“ на ВСУ „Л. Каравелов“

Архитектурното макетиране като групов процес на студентите от специалност „Архитектура“ на ВСУ „Л. Каравелов“ е обект на изследване и в предходни публикации на автора (Ivanova, Dechev, 2010). През годините са разработвани множество задачи за макетиране на градски пространства с прилежащите им сгради, като пл. „Св. Александър Невски“, пл. „Атанас Буров“, градина „Руската църква“ и много други (фиг. 1, 2).

Груповото макетиране присъства в обучението на студентите не само като изучаване на способ за триизмерна визуализация на кон-

кретни архитектурни обекти, но и под формата на задачи за творческа архитектурна намеса в градската среда (Ivanova, Nikolov, 2019). Подходящ пример, илюстриращ подобна практика, е задачата за временна архитектурна намеса на пл. „Петко Славейков“. В този случай студентите от един курс, разпределени на екипи в 6-8 души, разработват макет на терена и прилежащите му сгради, като самостоятелно определят състава на групата, разпределят задачите и съгласуват тяхното изпълнение помежду си. Когато макетът е изпълнен окончателно, всеки се заема с индивидуалната задача да представи собствено решение за макетиране на временни конструкции, които да изпълняват функцията на покрит книжен базар на пл. „П. Славейков“ (фиг. 3). Индивидуалните решения се изпълняват на отделна подложка и последователно се монтират в центъра на макета. През годините подобни задачи са поставяни на студентите от втори курс с вариации в ситуацията и характера на намесата. Така например, при макетирането на пл. „Бански“, намесата е била свързана с проектиране на фонтан, докато при макетирането на парк „Национален дворец на културата“, фокусът на намесата е бил върху разработването на естетично ограждение на паметника „1300 години България“ преди неговото разрушаване.



**Фиг. 1.** Групов макет на пл. "Св. Ал. Невски", личен архив



**Фиг. 2.** Групов макет на градина „Руската църква“, личен архив



**Фиг. 3.** Групов макет с намеса на пл. "Петко Славейков", личен архив

Груповото архитектурно макетиране от много години насам е част от програмата за обучение на студентите от втори курс, специалност „Архитектура“. Основанията за появата на такава задача едва в третия семестър са били аргументирани с необходимостта от натрупване на практически опит в макетирането, както и с установяването на трайни междуличностни отношения сред студентите, които биха подпомогнали екипния процес в творческия дизайн. Постепенно във времето се зароди въпросът, дали е възможно подобен подход да бъде приложен значително по-рано, с оглед създаване на повод за изграждането на добри колаборативни умения у студентите още в самото начало на тяхното обучение. Така възникна идеята груповото архитектурно макетиране да бъде апробирано пилотно като последна задача от първия семестър. С оглед успешното приложение на обучителния експеримент бяха взети предвид началните умения за макетиране на студентите и липсата на изградени екипни отношения.

### **Задачи за трансформация на куб чрез групово архитектурно макетиране**

Формата, от която изхождат студентите за своите първоначални образувания в макетирането, е куб – платоново тяло, добре известно на геометрията и архитектурата от древността. Кубичният модел продължава да бъде един от най-изследваните и широко коментираните във визуалните изкуства, дизайна и архитектурата. Основополагащ труд в тази област е книгата на Max Brückner (Brückner, 1900), немски геометър, станал известен с колекцията си от хартиени модели на полигони и полиедри. Задачите за овладяване на пространството на куба създават ясна представа у студентите за

закономерностите и възможностите за трансформация на кубичната структура. Прилагането на основни движения в системата на куба като трансляция, ротация, отнемане на структурни части, както и комбинации от тези методи позволява създаването на безчислено количество нови форми, всяка от които се базира на уникално решение. В помощ на студентите по архитектура на ВСУ е разработен учебник, който да обогати знанията им и да ги улесни в намирането на нови решения за трансформация на протоформата (Ivanova, Dechev, 2013). Друг основополагащ принцип, с който студентите се запознават теоретично във връзка с поставената им задача, са основните понятия и свойства на фракталната геометрия. Според проучвания от сферата на архитектурния дизайн (Mikhailov, Lyubenov, Mikhailov, 2014) фракталната геометрия намира широко приложение при структурното решение на сградите в широк диапазон от различни условия, като по този начин предлага адаптивност и гъвкавост. Авторите стигат до заключението, че фракталната геометрия предлага алтернатива за устойчив архитектурен дизайн, което ни убеждава в необходимостта фракталното формообразуване да се разглежда като един от водещите принципи в архитектурното моделиране.

Повече от петнадесет години задачите за трансформация на куб са неизменна част от програмата по архитектурно макетиране през първия семестър. На базата на натрупания опит индивидуалните задачи от учебника „Трансформация на куб“ бяха адаптирани към групов формат на изпълнение и предложени като събирателна последна задача за края на първия семестър. За целта на студентите беше предложено самостоятелно да се групират в екипи по избор от 4 или 6 души. За изпълнението на задачата бяха изготвени две условия:

Условие на задача за група от 4-ма студенти:

Кубът, от който се извеждат трансформациите, е с размери на ръба 40 см. Всеки участник в групата получава еднакво пространство за работа с формата на пирамида с връх – връх на куба, основа – равностранен триъгълник, получена при свързването на три стенни диагонала на куба, и околни ръбове, равни на ръбовете на куба. В центъра на куба трябва да остане тетраедър, който да стабилизира конструкцията при свързването на четирите индивидуални части в една обща форма. Пирамидата, с която всеки участник работи, да се

трансформира посредством структурни разрези, които да образуват отделни части. Посредством трансляция и ротация частите да бъдат поставени на различни позиции в определеното за всеки пространство, без да влизат в конфликт с пространството на другите участници. Да се потърси визуален принцип на организация (златно сечение, фрактална геометрия, вид симетрия и т.н.), който да придаде цялостен и хармоничен вид на трансформираното тяло. Задачата се макетира изцяло чрез метода на хартиените разгъвки.

Условие на задача за група от 6-ма студенти:

Кубът, от който се извеждат трансформациите, е с размери на ръба 40 см. Всеки участник в групата получава еднакво пространство за работа с формата на пирамида с връх в центъра на куба, основа – стена от куба и околните ръбове, равни на половината от телесните диагонали на куба. Ако е необходимо за свързването на шестте индивидуални части в една обща форма, в конструкцията може да се постави рамка с размерите на куба или пирамидите да се обърнат на 180° и да се използва за стабилизация куб с оригинален размер. Пирамидата, с която всеки участник работи, да се трансформира посредством структурни разрези, които да образуват отделни части. Посредством трансляция и ротация частите да бъдат поставени на различни позиции в определеното за всеки пространство, без да влизат в конфликт с пространството на другите участници. Да се потърси визуален принцип на организация (златно сечение, фрактална геометрия, вид симетрия и т.н.), който да придаде цялостен и хармоничен вид на трансформираното тяло. Задачата се макетира изцяло чрез метода на хартиените разгъвки.

### **Организация на екипния процес**

В организацията на груповата работа студентите бяха инструктирани да преминат през четири последователни етапа в рамките на четири седмици. Първоначално да се групират по свой избор в съответния брой екипи, за да пристъпят към изпълнение на задачата. Тук следва да се отбележи бързата и безконфликтна вътрешна организация, както и предпочитанието им да работят в екипи от четирима души. От общо 44 студенти 32 предпачетоха да съставят групи по четирима, докато само 12 избраха да работят по шестима. Така се стигна до формирането на 8 екипа по 4 студенти и 2 екипа по 6 студенти. Следващата

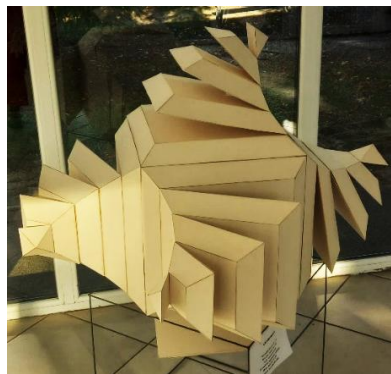
стъпка беше да проектират работен модел от стиропор в мащаб 1:2, чрез който екипно да си изяснят структурата и общия вид на новата форма, пространствените връзки, визуалните принципи и трансформациите, които да използват. Третият етап на задачата беше фокусиран върху проектиране на разгъвките на съставните форми, а четвъртият – върху изготвянето на необходимия брой хартиени разгъвки и макетирането на триизмерния модел. Във втория етап направи впечатление, че с изключение на един екип, останалите девет се справиха успешно с намирането на обща визуална концепция и еднакво приемливо решение за всички участници още в предварителния проект. При изпълнението на последните два етапа студентите си колаборираха успешно, като повечето екипи си помагаша при макетирането на индивидуалните части. Целта на тази екипна задача беше да еманципира до голяма степен процеса на обучение, като предостави на студентите възможността да взимат самостоятелно решения и да организират дейностите си спрямо планирането на пространствената концепция, организационните етапи и работния си ритъм. След поставянето на задачата преподавателите останаха на разположение, за да поясняват условията, да консултират и да фасилитират при необходимост груповата работа във всички етапи на екипния процес.

### Анализ и дискусия на резултатите

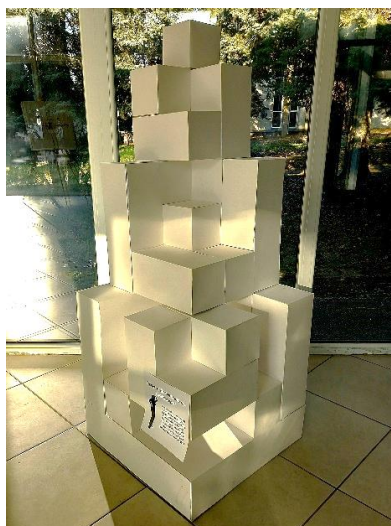
В края на семестъра всички десет групи представиха окончателните си екипни решения на поставената задача. В девет от тях беше осъществен функционален групов процес и бяха намерени разнообразни и пространствено адекватни общи форми, логични визуални връзки и добро техническо изпълнение на макетите (фиг. 4, 5, 6).

Ще разгледаме отделно два примера, които илюстрират в значителна степен функционалния и нефункционалния подход при изпълнението на груповата задача. В първия пример (фиг. 7), екипът е съставен от шестима студенти. При планирането на работния модел екипът взима решение пирамидите да се ротират на  $180^\circ$  и да се използва за стабилизация вътрешен куб с оригиналния размер. След намирането на конструктивна основа студентите възприемат обща концепция да запазят габаритите на куба, като изнасят на малка височина отделените структурни части чрез ротация и трансляция. За постигане на добра обща визия

и пространствени връзки екипът предвижда определени структурни елементи да осъществяват контакт с трансформираните пирамиди навсякъде и по един и същи начин. По този начин индивидуалните части са трансформирани в синхрон, който придава хармоничен и балансиран вид на общата форма.



Фиг. 4. Групов макет на екип от 6 души – 1



Фиг. 5. Групов макет на екип от 4 души – 2

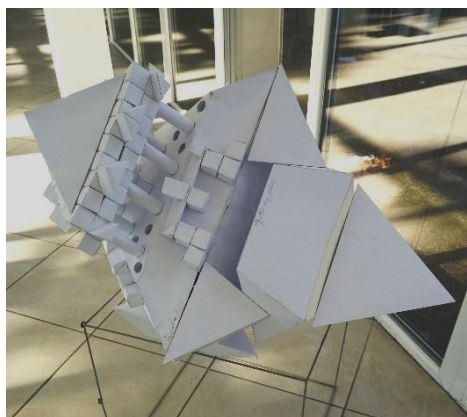


Фиг. 6. Групов макет на екип от 4 души – 3



**Фиг. 7.** Групов макет на екип от 4 души – функционален подход

Във втория пример (фиг. 8), екипът е съставен от четирима студенти. В етапа на обсъждане на работния модел един от студентите заявява желание да раздроби индивидуалната си пирамида и с получения материал да построи подобна на сграда форма. Останалите трима избират значително по-монолитни индивидуални решения, които обаче не осъществяват визуална връзка помежду си. В резултат, участниците в групата работят самостоятелно и се събират едва във финалния етап, за да свържат индивидуалните си части. Получената обща форма няма цялостен вид, тъй като пирамидата, наподобяваща постройка, доминира визуално и обезмисля присъствието на останалите три части. След анализиране на екипния процес във въпросната група стана ясно, че между участниците не е проведена необходимата комуникация за изясняване на условието, не е осъществено обсъждане относно намеренията им и няма общ план за екипни действия. Въпреки очевидната необходимост от консултиране с преподавателите, такава не е била потърсена.



**Фиг. 8.** Групов макет на екип от 4 души – нефункционален подход

## Заклучение

Резултатите и анализът на проведения обучителен експеримент показват 90% ефективност на екипния подход в архитектурното макетиране на студентите от първи курс в специалност „Архитектура“ на ВСУ „Л. Каравелов“. Успешните решения на поставената задача се дължат на добра екипна работа, изготвяне на предварителен план за действие и избор на общ принцип на формобразуване чрез златно сечение, фрактална геометрия, вид симетрия и т.н. Друг извод, който може да бъде направен, е, че на този етап от обучението си студентите предпочитат да работят в по-малки групи от четири души. Този избор не предполага задължителен успех, но по всяка вероятност улеснява колаборацията в екипния процес.

Проведеният експеримент легитимира необходимостта от въвеждане на екипната работа още в началните етапи на архитектурното макетиране. Уменията на студентите за групово планиране и комуникация, разпределянето на задачите и реализирането на общия дизайн се осъществяват и развиват успешно, като ги подготвят по адекватен начин за бъдещите им професионални ангажменти. Като препоръка към екипните задачи за макетиране в бъдеще следва да се реализират регулярни консултации с преподавателите в хода на екипната работа с цел да се проследи и подпомогне нивото на комуникация и колаборация между самите студенти. Своевременното откриване на екипни грешки е важно за постигане целите на обучителния процес. Наличието им обаче невинно следва да се разглежда като отрицателно явление, тъй като грешката може да се приеме като възможност за положителна промяна, стига да бъде осъзната от участниците в екипа като ресурс.

## Литература

1. Brückner, M. 1900. *Vielecke und Vielflache, Theorie und Geschichte*. (German Edition) Hardcover: Wentworth Press (August 1, 2018).
2. Edmondson, A. 2002. Managing the Risk of Learning: Psychological Safety in Work Teams. In: *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*, edited by M. A. West, D. Tjosvold, and K. G. Smith, West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd, pp.255–275.
3. Ivanova, A., Dechev, S. 2010. Modeling of the central part of Sofia - task of the Architectural modeling course during the second grade,

Architecture. In: *International Scientific Conference VSU'2010 Proceedings*.

4. Ivanova, A., Dechev, S. 2013. *Transformation of Cube*. Sofia: VSU "L. Karavelov"

5. Ivanova, A., Nikolov, N. 2019. Visual Arts in The Urban Spatial Environment. In: *V International Symposium for Students of Doctoral Studies in the Fields of Civil Engineering, Architecture and Environmental Protection PhIDAC 2019, Nish, Serbia – Proceedings*, pp. 70-76.

6. Lunus, T., Kocsis, A. & Burry, J. 2023. Picking a design, or a design team? The role of reflective practice and team learning in

architecture competitions, *The Design Journal*, pp.2-25.

7. Mikhailov, J., Lyubenov, L., Mikhailov, B. 2014. Computer technology and fractal geometry in architecture design. In: *International Scientific Conference VSU'2014 Proceedings*, Vol. III, pp.76-80.

---

доц. д-р Александра Иванова  
ВСУ „Л. Каравелов“

e-mail: alexivanova@vsu.bg



## ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА САМОРЪКОВОДЕНО УЧЕНЕ КАТО КЛЮЧОВ ЕЛЕМЕНТ В ПРОЦЕСА ПО ОГРАМОТЯВАНЕ НА ВЪЗРАСТНИ УЧАЩИ.

Вирджиния Пейнова

## FORMING SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS AS A KEY ELEMENT IN THE LITERACY PROCESS OF ADULT LEARNERS

Virginia Peynova

**ABSTRACT:** In the world of 21<sup>st</sup> century, the importance of the adult literacy process is universally recognised and undeniable. The goals and expected outcomes of this process also support its significance and the need for it to encompass the largest possible number of participants. And it is precisely the goals set and the desired outcomes that bring to the forefront the discussion about the effectiveness of the applied methodologies and educational strategies. This article analyses the andragogical potential of self-directed learning skills and the urgent need for them to become part of any training program related to the adult literacy process. The theoretical study describes the opportunities that self-directed learning skills give adult learners to take responsibility for their own learning process, which on its turn makes them even more motivated and personally committed to actively participate in the literacy process.

**Key words:** self-directed learning, literacy, andragogy, adults learners, life-long learning

### Въведение

#### Необходимост от формиране на умения за саморъководено учене

Ограмотяването на възрастни е ключова образователна стратегия не само за отделни държави, но и в международен план. Едино-мислието относно жизненоважната необходимост от този процес само подчертава неотложната необходимост от разработването и осъществяването на цялостни образователни програми, които да са насочени към специфична работа в тази насока. В рамките на Европейския съюз има много такива разработени проекти. Една от най-обширните в това отношение е Програма „Образование“ 2021-2027 за България (Министерство на образованието и науката), подкрепена от Европейския социален фонд+. Подчертава се обширна, тъй като в тази програма е налице цялостно разработена концепция за това как да бъдат смислово обвързани образователното минало на дадена личност, нейната настояща житейска реалност и нейното потенциално професионално бъдеще. Сред приоритетните области са

приобщаващо учене и „учене през целия живот“, като се идентифицира и потребността от „подкрепа за ограмотяване и усвояване на учебно съдържание с цел придобиване на квалификация на възрастни от уязвими групи“ (процедура BG05SFPR001-1.007 „Ограмотяване на възрастни (чрез подбор) на програма „Образование“ 2021-2027), което да подпомогне възможностите на тези възрастни за подобро реализиране на пазара на труда. Така програмата дава ясна индикация, че процесът на ограмотяване не стои безтегловно в общото образователно пространство, а е обвързан с други важни за всеки човек процеси като социална интеграция и професионална реализация. Всичко описано дотук е едно полирано до съвършенство теоретично прогнозиране как включените в тези програми участници ще преминат през предлаганите обучения и какви резултати ще постигнат. Практиката показва една друга реалност – житейската – на хора, които емоционално са скъсали отношения с образованието, не виждат неговата стойност, не разбират неговата значимост за бъдещето им и не намират връзка с тяхното собствено ежедневие.

Според данни на българския Национален статистически институт „измерените от официалната статистика стойности за степента на участие на възрастните в учебни дейности (формално и/или неформално образование и обучение) през последните пет години установяват ниско равнище на участие и липса на напредък“ (Баев, С., 2021, стр.12). Резултатите от предишния период на Националната стратегия за учене през целия живот (2014-2020г.), показват, че „България не се придвижва с необходимото темпо и набелязаната стратегическа цел за 2020 г. от 5% участие на населението на възраст 25 - 64 години в учебни дейности остава неосъществена“ (Баев, С., 2021, стр. 11) В по-машабен, европейски контекст, България също е на предпоследно място по % участие на населението на възраст 25 - 64 години във формално или неформално образование или обучение (Доклад на Евростат за 2024 г.). Всички тези данни посочват, че използваните досега политики и стратегии могат да бъдат перфектно разработени, може да бъде предоставена и необходимата финансова подкрепа, както и да бъдат подсиgurени добри условия за провеждане на учебните занятия, но всичко това няма как да демонстрира своя потенциал и покаже реални резултати без самия възрастен учащ да участва активно в процеса на обучение и да бъде постоянно задвижван от собствените си лични мотиви и убеждения. Ето защо настоящото научно изследване би искало да очертае формирането на умения за саморъководено учене като ключов елемент в обучението на възрастни и по-специфично, в процеса по огромотяване.

### **Умения за саморъководено учене**

Същността на саморъководеното (самонасоченото) учене е изследвана в дълбочина от множество учени, за това за целите на настоящата статия ще бъдат споменати само два ключови елемента. Първият – възрастните учащи ясно се различават от децата в процеса на обучение – концепция, която андрагогията формулира, описвайки няколко основни принципа:

1. „Възрастните се самоорганизируют и самоуправляват.
2. Възрастните притежават житейски опит, който използват в процеса на обучение.
3. Ориентацията им към обучението е свързано с решаване на определени задачи или проблеми.

4. 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.

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

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

9. Възрастните ще осъзнаят значимостта на новите знания, умения и навици, когато видят, че това, което учат, е свързано с удовлетворяване на потребностите им. (Василева, В., 2015, с.5).

Вторият важен елемент е възможността, която дава самонасоченото учене на отделната личност сама да ръководи и направлява своето собствено обучение. Саморъководеното учене е сложен когнитивен и мета-когнитивен процес, който разчита на механизми като себегулация, себеактуализация и саморефлексия. Ето защо с право се повдига въпроса – възможно ли е подобни сложни ментално-психологически процеси да се осъществят в рамките на съзнание, което не е преминало през цялостен или частичен процес на огромотяване? Реалистично ли е да се очаква от неграмотен или мало-грамотен възрастен да може да формира умения за саморъководено учене като поставяне на цели, управление на времето, идентифициране на ресурси и оценка на напредъка, дори да разчита на външна структура и външна подкрепа?

### **Формиране на умения за саморъководено учене**

Разбирането за саморъководеното учене често се ограничава в рамките на идеалистични представи за учащ се, който действа предимно самостоятелно и поради досегашния си солиден опит в академична среда, постига отлични резултати. Възрастните учащи обаче могат да развият умения за самонасочено учене, подкрепи от други личностно-индивидуални ресурси, като различните типове интелигентност и житейски опит. В своята книга „Нагласи“ (Gardner, H., *Frame of Mind*, 1983) Х.Гарднър описва детайлно теорията си за множествената интелигентност, като разчупва представата, че интелигентността е единична обща способност, и я разглежда като

съвкупност от отделни модалности, включващи езикова, логико-математическа, музикална, пространствена, телесно-кинестетична, междуличностна, интраличностна, натуралистична и екзистенциална. Заедно те образуват един общ биопсихологически потенциал за обработване на информация и демонстриране на уникални когнитивни силни страни по различни начини.

Този потенциал в комбинация със съвременните информационни технологии прави възможно неграмотните и мало-грамотните възрастни да учат чрез самостоятелни методи, използвайки аудио ресурси, видео-базирани системи за електронно обучение и онлайн платформи, които изискват базови познания за работа с мобилно устройство. Самостоятелното учене чрез информационните технологии спомага за решаването и на няколко други чувствителни аспекта в обучителния процес при възрастните учащи се като например:

- предоставя възможност за практика извън класната стая, в удобно за възрастните време, чрез методи, които са познати на учащия през друг житейски опит
- по време на час, могат да „омекотят“ силни емоции като срам и страх, които могат да са значителни пречки за активно участие по време на обучението, търсене на съдействие, а в много случаи и за започване на учебния процес или за превенция от отпадане от него.

Ето как на чисто оперативно ниво, чрез използване на различни ресурси и адаптирането на информационни технологии, някои от тях базирани на изкуствения интелект, самонасоченото учене може да се бъде подсигурано и осъществено. Но саморъководено учене не бива да бъде разбирано просто като пакет от добри практики за управление на време, поставяне на цели и умения за самооценка на извършената работа. Настоящото изследване цели да разшири тези разбирания и научни определения, които рамкират саморъководеното учене най-вече в парадигмата на „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).

## Саморъководеното учене – поглед в бъдещето

Саморъководеното учене преди всичко трябва да се разглежда в перспективата на потенциална, формирана чрез външно влияние, психологична личностно-индивидуална диспозиция, или казано по друг начин, като формирана устойчива личностна предразположеност у човека да чувства, мисли и действа по определен начин. Постигането на такова психологическа диспозиция трябва да е главна и първа цел на всяка образователна стратегия, стремяща се да постигне не само количествена, но и качествена промяна в образователния пейзаж в национален, европейски или световен мащаб. Преди разработването на каквито и да е учебни материали, съобразени с принципите на андрагогията, преди оперативното подсигуряване на самонасоченото учене, както бе описано по-горе, е необходимо да се направи анализ дали учащите имат необходимата вътрешна нагласа, която да оформи желаното поведение на личността и нейната способност да следва инструкциите на разработените учебни планове. В настоящата ситуация се предлага един високо-качествен образователен продукт на хора, чиято реакция е непредвидима и подлага под съмнение успешността на която и да е образователна стратегия в тази насока.

Изключително важно е да се отбележи, че в процеса по ограмотяване обикновено участват хора, чиито живот е изпълнен „със социални рискове – безработица, бедност, липса или недостатъчни грижи за здравето и образованието на децата, отклоняващо се понякога поведение...“ (Министерство на труда и социалната политика, Стратегия за демографско развитие, 2021-2030 г., стр.49)

Всички тези фактори са огромно предизвикателство за гладкото и плавно протичане на обучителния процес. При наличието на толкова сериозни житейски предизвикателства, ценността на образованието като идея се губи в морето от всекидневни, често критични обстоятелства, с които трябва да се справят възрастните.

Ето защо тук се подчертава огромната необходимост от една пред-подготовка на учащите, за да влязат успешно в обучителния процес. Необходимост от разработване на друг тип обучителна програма, чиито фокус да не са конкретни граматични или лексикални задачи, а да са теми като:

- ценност на образованието - защо е важно да бъда образован? Какви промени може да донесе образованието в живота на човек – създаване на нови социални връзки, намиране на работа, стабилност и предсказуемост на ежедневни ниво?

- разчупване на социални стереотипи – как това, че съм образован ме отделя от собствената ми социална група, етнически или културно-социално детерминиран натиск към членовете на дадена общност да поддържат статуквото на необразованост и свързаните с тях характеристики – липса на финансова стабилност и благополучие. Каква е истинската цена на моята образованост в личен, семеен и социален план?

- умения за саморъководено учене – формиране на умения за себенаблюдение, за филтриране на най-важната информация, комуникативни умения, опознаване и идентифициране на собствените стилове и стратегии за учене. Изграждане на визия за постигане на по-голяма самостоятелност в ученето, формиране и стабилизиране на личното самочувствие на възрастния учащ се, че може да се справи сам с много от поставените учебни задачи.

Саморъководеното учене в своята същност е възможността да се докосне съзнанието на хора, които са били травмирани, откъснати или дори никога не са имали контакт с образователната система. Базовите умения за самонасочено учене са човешкият подход към

В този смисъл саморъководеното учене отваря време и пространство за личността да намери своето място и индивидуален път в динамичната по своята същност образователна среда.

## **Заключение**

Значимостта на процеса по ограмотяване на възрастни е всеобщо признат и неоспорим. Целите и очакваните резултати, които националните и европейските образователни стратегии си поставят в тази област, също подкрепят важността на този процес и необходимостта той да обхваща възможно най-голям брой участници. Данните от вече проведени образователни програми обаче поставят на преден план дискусията за ефективността на прилаганите досега в тази област методологии и образователни стратегии. По настоящем България не само е далеч от таргетираните резултати, но и следва някои обезпокоителни тенденции.

имплантирането на идеята за ценността на ученето през целия живот. Включването на неграмотни или мало-грамотни възрастни учащи в каквато и да е форма на обучение без описаната по-горе пред-подготовка, е по-близко до един по-оперативен, процедурно-ориентиран, роботизиран подход, който не отчита по никакъв начин психологическия профил на участниците в обучението, техните индивидуални особености, затрудненията, които изпитват в процеса на учене, нито цялостната емоционална палитра, която предизвиква идеята за последващо обучение, следствие от предишен личен опит или от насадени обществени предразсъдьци.

Подобна начална фаза на промяна на нагласите цели най-вече да очертае образованието като леснодостъпна и работеща стратегия за постигане на поставени цели, свързани с основни нива на човешкото благосъстояние (като например финансово-икономическа стабилност), като премахва напълно рисковете, които водят със себе си други стратегии, опиращи се най-вече на девиантно поведение. Формирането на умения за саморъководено учене предоставя възможност на учащия се да формира и по-осезаемо усещане за лична отговорност към собственото си развитие – отваря съзнанието за разбирането, че знанието е достъпно за всички хора и учителят е един силно препоръчителен, но не и задължителен партньор в този процес.

Статистика, предоставена от Министерството на труда и социалната политика от 2022 г., посочва, че „над 50% от населението е с основно, начално или без образование“ (Стратегия за демографско развитие на населението, стр.49). Подобни данни алармират, че в бъдеще процентът на хората, включени в категорията „изобщо не посещавали училище“ може да се увеличи до заплашителни размери, и предупреждават за необходимостта от предприемане на различни от прилаганите досега мерки.

За утвърждаването на идеята за формиране на базови умения за саморъководено учене като задължителна пред-подготовка за успешното участие на възрастните учащи в различни форми на обучение е и натрупване на достатъчно емпирични изследвания в тази област. Основополагащи в това отношение ще бъдат проучвания на готовността за самонасочено учене сред неграмотните и мало-грамотни възрастни учащи, дълбинно изследване на корелационните връзки между различните типове

интелигентност и самонасоченото учене, както и неговата обусловеност от фактори като коефициент на интелигентност, социален статус и общо ниво на благополучие.

Саморъководеното учене носи със себе си потенциала на свързващо звено между теоретично солидно изградени образователни стратегии и тяхното качествено и резултатно внедряване в практиката. Свързващо звено, което позволява на възрастните учащи да поемат по пътя към своята образованост с друга нагласа, обвързана много по-тясно с личната им отговорност, мотивираност и лична ангажираност, отколкото очакване за подадени наготово рамки и инструкции. В този смисъл самонасоченото учене е свързващо звено на едно много по-изконно ниво – връзката между човека и знанието, откриването или преоткриването на онова духовно външение, което човек усеща, когато чрез новото знание пред него се разкриват нови пространства и възможности. Едно важно напомняне, че образованието не е самоцел или прищявка на модерната цивилизация, а част от еко-системата на човешкото съществуване, която му помага да се усеща свързан със света, в който живее, а не просто да обитава неговата земна повърхност.

**Благодарност:** Тази публикация е изготвена по проект по НИС, договор 80-10-25/01.04.2026г. Вирджиния Пейнова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Софийски Университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.

## Литература

1. Programa „Образование“ 2021-2027, Ministersto na obrazovaniето i naukata, Izpylnitelna agencia „Programa za obrazovanie“, <https://sf.mon.bg/?go=page&pageId=364>

2. Procedura BG05SFPR001-1.007 , „Ogramotivane na vazrastni (chrez podbor)“ na programa „Образование“ 2021-2027, <https://sf.mon.bg/?go=news&p=detail&newsId=1461>

3. Baev, St., 2021, Niakoi osnovni haraktiristiki na obrazovaniето na vazrastni v Bulgaria, Institut za izsledvania v obrazovaniето, str. 12, <https://tinyurl.com/mw736bz2>

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

5. Eurostat, 2026, Participation rate in education and training by age, doi:10.2908/trng\_aes\_101, <https://tinyurl.com/2wbkpcz5>

6. Gardner, H, 1983, Frame of Mind: A Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, New York 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>

7. Ministerstvo na truda i socialnata politika, Aktualizirana nacionalna strategia za demografsko razvitie na naseleniето v Republika Bulgaria (2012-2030), <https://www.mlsp.government.bg/uploads/1/demographic-strategy-update.pdf>

8. Evropeiska komisija, Eurydice, Programa „Образование 2021-2027, Bulgaria, Finansirane na obrazovaniето i obucheniето za vazrastni, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/bg/eurydicia/bulgaria/bulgaria-bgfinansirane-na-obrazovaniето-i-obucheniето-za-vzrastni>

---

Вирджиния Пейнова, докторант  
СУ «Св. Климент Охридски»,  
Факултет по педагогика, катедра «Теория на възпитанието»  
email: [virginiapeynova@fp.uni-sofia.bg](mailto:virginiapeynova@fp.uni-sofia.bg)



## ЕФЕКТИВНОСТ НА МОДЕЛ ЗА ПЕРСОНАЛИЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПРИ УСВОЯВАНЕ НА ТАБЛИЧНОТО УМНОЖЕНИЕ С ЧИСЛОТО 7 В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ

Десислава Драганова-Тотева

### EFFECTIVENESS OF A PERSONALIZED LEARNING MODEL FOR MASTERING THE MULTIPLICATION TABLE OF 7 IN PRIMARY EDUCATION

Desislava Draganova-Toteva

**ABSTRACT:** This study investigates the effectiveness of a personalized learning model for mastering the multiplication table of 7 in primary education. The research is based on a quasi-experimental design conducted with second-grade students over a one-month period. The proposed model integrates differentiated instruction, adaptive learning tasks, and formative assessment within a unified pedagogical framework.

A mixed-methods approach was employed, combining diagnostic testing, systematic classroom observation, and student surveys to examine both the outcomes and the learning process. The instructional intervention is centered on a system of author-designed task cards, structured across three levels of cognitive complexity to address students' individual learning needs.

The results demonstrate a significant improvement in students' performance, including increased accuracy, reduced error rates, and greater efficiency in task completion. Furthermore, a positive shift in students' performance levels was observed, indicating a reduction in achievement disparities. Qualitative findings also reveal enhanced student engagement, confidence, and motivation.

The study confirms the effectiveness of personalized learning as a viable approach for improving mathematics instruction in heterogeneous primary classrooms and highlights its potential for broader application across different areas of mathematical learning.

**Keywords:** personalized learning; differentiated instruction; primary education; mathematics education; multiplication table of 7; formative assessment; learning outcomes

#### Въведение

Съвременното образование поставя акцент върху необходимостта от адаптиране на учебния процес към индивидуалните особености на учениците. (Dewey, 1938) [1]. В условията на хетерогенни класове традиционният фронтален подход често се оказва недостатъчно ефективен (Hattie, 2009) [2], тъй като не отчита различията в темпа на усвояване, нивото на подготовка и когнитивните особености на учениците.

Персонализираното обучение се утвърждава като подход, който позволява съобразяване с индивидуалните потребности чрез диференциране на съдържанието, методите и формите на работа. То създава условия за активно участие на учениците и подпомага развитието на тяхната самостоятелност, мотивация и увереност.

„Диференцираното обучение означава проактивно приспособяване на съдържанието,

процеса и продукта към готовността, интересите и учебния профил на учениците“ (Tomlinson, 2001; 2003) [3]

В обучението по математика в началния етап особено важно място заема усвояването на табличното умножение. Практиката показва, че умножението с числото 7 създава затруднения за значителна част от учениците, тъй като изисква както механично запаметяване, така и разбиране на числови зависимости.

Настоящото изследване е насочено към разработване и апробиране на модел за персонализирано обучение, който подпомага усвояването на табличното умножение чрез диференцирани задачи, игрови елементи и адаптирани учебни дейности.

Персонализираното обучение предполага съобразяване с индивидуалните различия между учениците чрез адаптиране на съдържанието, процеса и продуктите на обучението. (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2003) [4]

## Теоретична рамка

Персонализираното обучение се основава на конструктивистките теории за учене, според които ученикът е активен участник в процеса на изграждане на знания. Учителят изпълнява ролята на фасилитатор, който създава условия за учене чрез разнообразни дейности, съобразени с индивидуалните особености на учениците.

„Учениците трябва да откриват знанията сами; задачата на учителя е да структурира учебния опит така, че това откриване да бъде възможно“ (Bruner, 2009) [5].

Съществено значение имат принципите на диференцираното обучение, индивидуализацията и формиращото оценяване. Диференцираното обучение предполага адаптиране на учебното съдържание и задачите според нивото на учениците, докато формиращото оценяване осигурява непрекъсната обратна връзка и подпомага процеса на учене.

В контекста на математическото образование персонализираният подход съдейства за преминаване от механично запаметяване към осмислено разбиране на математическите зависимости, което е особено важно при усвояване на табличното умножение.

### Цел, задачи и хипотеза

#### Цел на изследването:

Да се разработи и апробира модел за персонализирано обучение при усвояване на табличното умножение с числото 7 в начален етап на обучение.

#### Задачи на изследването:

1. Да се анализират теоретичните основи на персонализираното обучение.
2. Да се разработи модел за персонализирано обучение.
3. Да се създаде система от диференцирани задачи.

**Таблица 1.** Схема на входящата диагностика, включваща основните типове задачи за оценяване на степента на усвояване на табличното умножение

| Входяща диагностика   |                                    |              |            |                     |
|-----------------------|------------------------------------|--------------|------------|---------------------|
| Умножение             | Допълване                          | Деление      | Сравнение  | Текстова задача     |
| ( $7 \times n$ )      | ( $7 \times \underline{\quad} =$ ) | ( $\div 7$ ) | ( $>, <$ ) | ( приложна задача ) |
| Оценка на резултатите |                                    |              |            |                     |
| Ниско ниво            |                                    | Средно ниво  |            | Високо ниво         |

4. Да се проведе педагогически експеримент.

5. Да се анализират резултатите и да се оцени ефективността на модела.

#### Хипотеза:

Предполага се, че прилагането на модел за персонализирано обучение ще доведе до:

- повишаване на точността при решаване на задачи;
- намаляване на допуснатите грешки;
- подобряване на разбирането на математическите зависимости;
- повишаване на мотивацията и увереността на учениците.

### Методология на изследването

Изследването е реализирано чрез педагогически експеримент, насочен към изследване ефективността на модел за персонализирано обучение при усвояване на табличното умножение с числото 7 в начален етап на обучение.

Експериментът се провежда в рамките на един месец и включва последователни етапи: входяща диагностика, групиране на учениците, обучителен етап с прилагане на персонализиран модел, текущ контрол и изходяща диагностика.

В изследването са използвани както количествени, така и качествени методи, което позволява по-задълбочен анализ на резултатите и оценка на ефективността на приложената методика.

Структурата на входящия диагностичен тест е представена на Таблица 1.

Схематично представяне включва различни типове задачи, насочени към установяване на степента на усвояване на табличното умножение и свързаните с него операции.

На базата на резултатите от диагностиката се извършва разпределение на учениците по нива, което служи като основа за диференциране на обучението.

Определените критерии позволяват обективно и ясно разграничаване на нивата на подготовка на учениците. Разпределението на базата на точков резултат създава надеждна основа за диференциране на обучението и осигурява съответствие между нивото на учениците и предлаганите учебни задачи.

Предложената структура на входящата диагностика създава условия за обективно измерване на учебните постижения и служи като надеждна основа за последващо диференциране на обучението.

Тази система от критерии гарантира проследимост и сравнимост на резултатите, което е

съществено условие за валидност на педагогическия експеримент.

### Критерии за оценка на входящата диагностика

Оценяването на резултатите от входящия диагностичен тест се извършва въз основа на броя на верните отговори. Максималният брой точки е 10, като всяка задача се оценява с 1 точка.

Въз основа на постигнатите резултати учениците се разпределят в три нива на подготовка:

**Таблица 2.** Критерии за разпределение на учениците по нива на подготовка

| Брой точки | Ниво                             | Характеристика                                                      |
|------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 0 – 4      | Ниско ниво (изоставащи ученици)  | Затруднения при възпроизвеждане и разбиране на табличното умножение |
| 5 – 7      | Средно ниво                      | Частично усвоени знания, колебания при прилагане                    |
| 8 – 10     | Високо ниво (напреднали ученици) | Добра автоматизация и увереност при решаване                        |

### Характеристика на изследваната ученическа група

Изследването обхваща 13 ученици от втори клас, които се отличават с различно ниво на подготовка по математика. Въз основа на резултатите от входящата диагностика те са разпределени в три нива на подготовка:

- ниско ниво – 3 ученици (със затруднения при възпроизвеждане и разбиране на табличното умножение);

- средно ниво – 6 ученици (с частично усвоени знания и колебания при прилагане);
- високо ниво – 4 ученици (с добре изградени умения и бързо и точно решаване на задачи).

Резултатите от входящата диагностика и разпределението по нива са представени на таблица 3.

**Таблица 3.** Разпределение по нива на резултатите от входящата диагностика

| Общ брой ученици: 13                                         |                                                   |                                                         |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Ниско ниво - 3 ученици                                       | Средно ниво- 6 ученици                            | Високо ниво – 4 ученици                                 |
| Затруднения при възпроизвеждане на табличното умножение по 7 | Частично усвоени знания, колебания при прилагане. | Автоматизирани умения, бързо и точно решаване на задачи |

Както се вижда от представените данни, най-голям е дялът на учениците със средно ниво на подготовка (6 ученици), което показва частично усвояване на учебното съдържание и необходимост от допълнително затвърждаване на знанията. Учениците с ниско ниво (3 ученици) срещат съществени затруднения при възпроизвеждането на табличното умножение, което налага прилагането на адаптирани и подпомагащи стратегии. В същото време учениците с високо ниво (4 ученици) демонстрират

автоматизирани умения и увереност при решаването на задачи.

### Етапи на педагогическия експеримент

Педагогическият експеримент се реализира в четири последователни етапа, които осигуряват логическа цялост и проследимост на учебния процес.

### 1. Входяща диагностика

На този етап се установява началното ниво на знания и умения на учениците чрез диагностичен тест, включващ задачи, свързани с табличното умножение с числото 7.

Резултатите от диагностиката служат за определяне на степента на усвояване на учебното съдържание и за създаване на основа за диференциране на обучението.

Получените резултати се оценяват по предварително определени критерии, които позволяват количествено измерване на нивото на усвояване.

### 2. Групиране на учениците

Разпределението по нива се извършва въз основа на точков резултат от диагностичния тест, съгласно определените критерии за оценка.

Въз основа на резултатите от входящата диагностика учениците се разпределят в три нива на подготовка: ниско ниво (изоставащи), със средно ниво и високо ниво (напреднали).

Групирането има динамичен характер и създава условия за адаптиране на учебните дейности спрямо индивидуалните потребности на учениците.

„Зоната на най-близко развитие е разстоянието между действителното ниво на развитие и нивото на потенциално развитие при подпомагане“ (Vygotsky, 1978) ) [6].

### 3. Обучителен етап

Основният етап включва прилагане на модел за персонализирано обучение чрез диференцирани учебни дейности.

Обучението се реализира чрез използване на игрови карти, структурирани по нива на трудност, които позволяват съобразяване с когнитивното ниво на учениците и осигуряват

постепенен преход от възпроизвеждане към разбиране и приложение на знанията.

„Когнитивното развитие протича чрез качествени етапи, които определят начина, по който детето разбира и конструира знанието“ (Piaget, 1970) [7].

### 4. Текущ контрол на обучението

В хода на обучителния процес се осъществява системен текущ контрол, насочен към проследяване на напредъка на учениците и ефективността на прилаганите учебни дейности.

Контролът включва наблюдение на активността, анализ на допуснатите грешки и оценка на степента на самостоятелност при решаване на задачите. Получената информация се използва за адаптиране на задачите и осигуряване на съответствие между нивото на учениците и учебното съдържание.

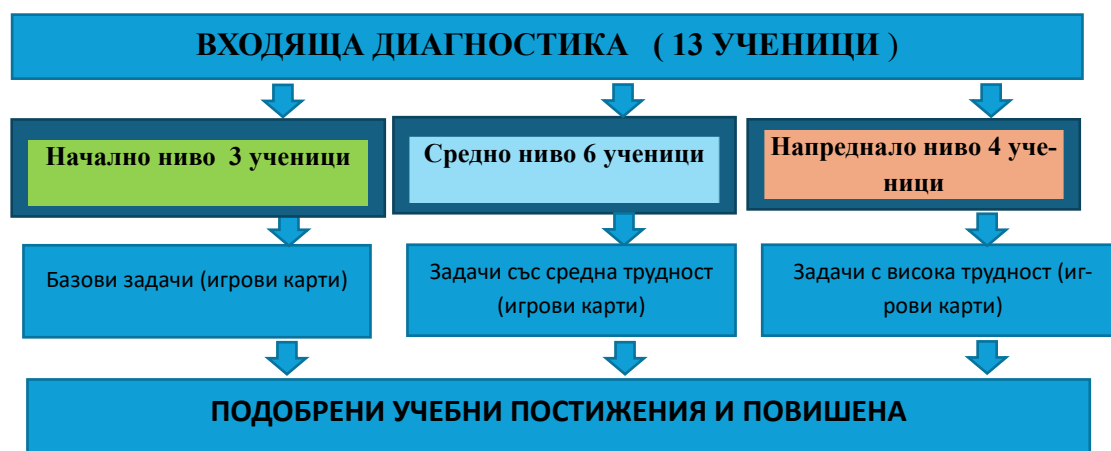
„Най-важният фактор, влияещ върху ученето, е това, което учащият вече знае; установете го и преподавайте съобразно това“ (Ausubel, 1968) [8] .

### 5. Изходяща диагностика

В края на експеримента се провежда изходящ тест, сходен по структура с входящия, с цел установяване на постигнатия напредък и оценка на ефективността на приложеното обучение.

Последователността на етапите осигурява проследимост на учебния процес и възможност за оценка на ефективността на приложената педагогическа интервенция.

„Размерът на ефекта на преподавателските практики варира значително, но интервенции, съобразени с ученика и с ясна обратна връзка, имат висок ефект върху постиженията“ (Hattie, 2009) [9].



Фиг.1. Концептуален модел на персонализирано обучение при усвояване на табличното умножение

### Модел за персонализирано обучение

Разработеният модел се основава на взаимовръзката между три основни компонента:

#### 1. Диагностика

Установяване на нивото на учениците и идентифициране на затрудненията.

#### 2. Персонализирано обучение

Прилагане на диференцирани задачи чрез игрови карти и индивидуален подход.

#### 3. Оценка на резултатите

Проследяване на напредъка и анализ на постигнатите резултати.

### Основни характеристики на модела

Моделът се характеризира със:

- адаптиране към индивидуалните потребности на учениците;
- диференциране на задачите по нива;
- използване на игрови елементи като средство за учене;

- осигуряване на постоянна обратна връзка;
- динамично развитие на учениците.

### Научна значимост на модела

Предложеният модел представлява интегрирана система, която съчетава диагностика, обучение и оценяване. Той създава условия за:

- преодоляване на обучителни затруднения;
- развитие на учениците с по-високи постижения;
- ефективно обучение в хетерогенна среда

### Инструментариум на изследването

Примерни диференцирани задачи в три нива- начално, средно и напреднало, са представени на Таблица 4.

Таблица 4. Примери за диференцирани задачи чрез игрови карти

| Начално ниво                     | Средно ниво                                     | Напреднало ниво                    |
|----------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------|
| $7 \times 3 = \underline{\quad}$ | $7 \times \underline{\quad} = 21$               | Открий грешката: $7 \times 8 = 54$ |
| $7 \times 5 = \underline{\quad}$ | Кое е по- голямо: $7 \times 6$ или $7 \times 5$ | Обясни: $7 \times 5 = 35$          |
| $14 \div 7 = \underline{\quad}$  | 7, 14, 21, $\underline{\quad}$                  | Довърши текстова задача            |

За реализиране на изследването е използван комплекс от взаимно допълващи се методи и средства, които осигуряват надеждност на събраните данни и възможност за цялостен анализ на учебния процес.

Инструментариумът включва:

- диагностични тестове;
- системно педагогическо наблюдение;
- анкетно проучване;
- авторски разработени игрови карти като основно дидактическо средство.

Комбинирането на количествени и качествени методи позволява да се проследи както крайният резултат, така и процесът на учене.

#### 1. Диагностични тестове

##### Характеристика

Диагностичните тестове се прилагат в началото и в края на експеримента (входящ и изходящ тест) и са съобразени с учебното съдържание за втори клас.

##### Структура на тестовете

Тестовете включват разнообразни типове задачи:

- задачи за директно умножение ( $7 \times n$ );

- задачи за допълване ( $7 \times \underline{\quad} = 21$ );
- задачи за деление като обратен действие;
- задачи за сравнение;
- елементарни текстови задачи.

##### Функции на тестовете

- установяване на началното ниво на знания;
- измерване на напредъка;
- идентифициране на типични грешки.

#### 2. Педагогическо наблюдение

##### Характеристика

Наблюдението се осъществява системно по време на целия експеримент и има за цел да проследи процеса на учене.

##### Показатели за наблюдение

- степен на активност;
- участие в учебните дейности;
- самостоятелност;
- устойчивост на вниманието;
- начин на решаване на задачите;
- реакции при грешка.

### Значение

Наблюдението допълва количествените данни и позволява по-добро разбиране на промените в поведението и мисленето на учениците.

### 3. Анкетно проучване

#### Цел

Анкетното проучване има за цел да установи:

- нагласите към обучението по математика;
- възприеманата трудност на задачите;
- нивото на мотивация;
- степента на увереност на учениците.

#### Примерни въпроси

1. Харесва ли ти да решаваши задачи по математика?
2. Трудно ли ти е умножението с 7?
3. Чувстваш ли се по-уверен/а след упражненията?
4. Лесно ли ти е да учиш с различни задачи?
5. Кои задачи ти харесват най-много?

#### Значение

Анкетата дава информация за емоционалния и мотивационния ефект от приложеното обучение.

### 4. Игрови карти като основно дидактическо средство

Игровите карти представляват основния елемент на приложената методика и имат ключова роля в реализирането на персонализираното обучение.

Те са авторски разработени с цел да осигурят диференциране на задачите и да подпомогнат усвояването на табличното умножение чрез разнообразни и структурирани дейности.

#### Структура на игровите карти

Картите са организирани в три нива на трудност, съответстващи на нивото на подготовка на учениците.

Ниво 1 – начално ниво (изоставащи ученици)

Тип задачи:

- $7 \times 3 = ?$
- $7 \times 5 = ?$
- $14 \div 7 = ?$

Дидактическа цел:

- автоматизиране на основни знания;
- преодоляване на затрудненията;
- изграждане на увереност.

Ниво 2 – средно

Тип задачи:

- $7 \times \underline{\quad} = 21$
- кое е по-голямо:  $7 \times 6$  или  $7 \times 5$
- продължи реда: 7, 14, 21, ...

Дидактическа цел:

- разбиране на връзките между числата;
- развитие на логическо мислене; прилагане на знанията в нови ситуации.

Ниво 3 – напреднало

Тип задачи:

- открий грешката:  $7 \times 8 = 54$
- обясни защо:  $7 \times 5 = 35$
- довърши текстова задача

Дидактическа цел:

- развитие на критично мислене;
- аргументиране на решенията;
- пренасяне на знанията в различен контекст.

### Методическо приложение на картите

Игровите карти се използват в различни организационни форми:

- индивидуална работа;
- игрови ситуации;
- диференцирани учебни дейности.

Учениците работят със задачи, съобразени с тяхното ниво, като се осигурява възможност за преминаване към по-високо ниво при постигнат напредък.

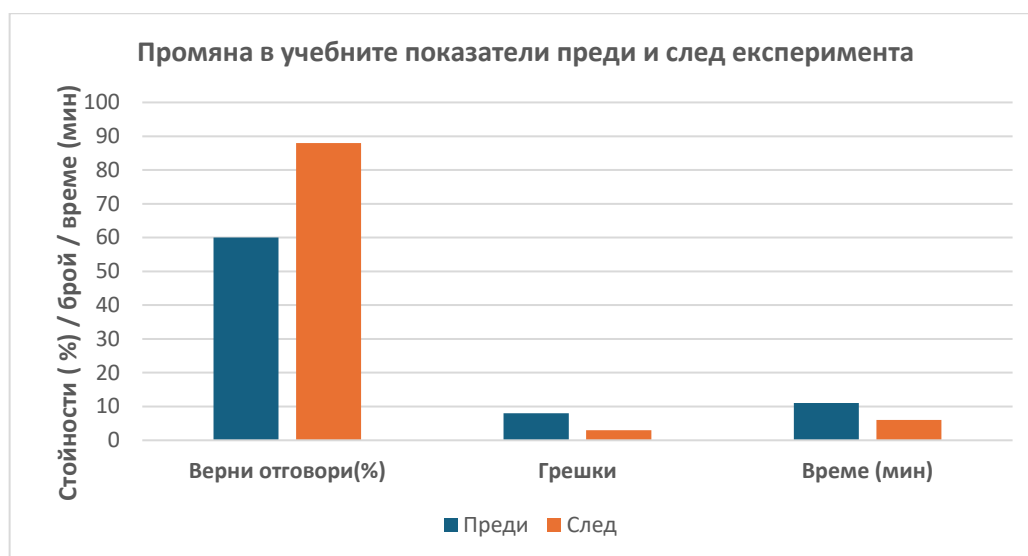
#### Дидактическа стойност на картите

Игровите карти:

- осигуряват ефективно диференциране на обучението;
- активизират учениците;
- повишават мотивацията;
- подпомагат осмисленото учене;
- позволяват адаптиране на учебния процес в реално време.

#### Анализ на резултатите

Динамиката на основните учебни показатели преди и след експеримента е визуализирана на Фиг 2.



Фиг. 2. Промяна в учебните показатели преди и след експеримента

Анализът на резултатите се осъществява чрез съпоставяне на данните от входящата и изходящата диагностика, както и чрез интерпретация на резултатите от наблюдението и анкетното проучване.

Комбинирането на количествени и качествени показатели позволява да се направи цялостна оценка на ефективността на приложената методика.

Таблица 5. Разпределение на учениците по нива

| Ниво                      | Преди експеримента | След експеримента |
|---------------------------|--------------------|-------------------|
| Начално ниво (изоставащи) | 3                  | 0                 |
| Средно ниво               | 6                  | 6–7               |
| Високо ниво (напреднали)  | 4                  | 6–7               |

## 1. Динамика на разпределението на учениците

### Анализ

Данните показват ясно изразена положителна динамика. В края на експеримента групата на изоставащите ученици напълно отпада, като всички ученици от тази група достигат нивото на средните.

Наблюдава се и преразпределение при учениците със средно ниво, като приблизително

половината от тях преминават към групата на напредналите. Това свидетелства за ефективността на персонализирания подход както при учениците със затруднения, така и при тези с по-високи постижения.

„Ефективното обучение по математика изисква учениците да изграждат разбиране на концепции, а не само да прилагат процедури“ (NCTM, 2000) [10].

Таблица 6. Учебни показатели

| Показател       | Преди експеримента | След експеримента |
|-----------------|--------------------|-------------------|
| Верни отговори  | около 60%          | 85–90%            |
| Брой грешки     | 7–8                | 2–3               |
| Време за работа | 10–12 минути       | 6–7 минути        |

## 2. Анализ на количествените показатели

### Анализ

Резултатите показват значително повишаване на точността при решаване на задачи и съществено намаляване на броя на грешките.

Съкращаването на времето за изпълнение свидетелства за по-добра автоматизация на знанията и повишена увереност на учениците.

## 3. Качествен анализ

Наблюденията върху учебния процес показват:

- повишена активност на учениците;
- по-голяма самостоятелност;
- устойчиво внимание по време на работа;
- намаляване на страха от грешки;
- по-голяма увереност при решаване на задачи.

Учениците демонстрират преминаване от механично възпроизвеждане към осмислено разбиране на математическите зависимости.

#### 4. Резултати от анкетното проучване

Анализът на анкетите показва:

- повишен интерес към обучението по математика;
- намалено усещане за трудност;
- положителна нагласа към разнообразните задачи;
- повишена увереност в собствените възможности.

#### Интерпретация на резултатите

Получените резултати потвърждават изследователската хипотеза и показват, че прилагането на модел за персонализирано обучение води до:

- значително подобряване на учебните постижения;
- намаляване на грешките;
- повишаване на мотивацията;
- развитие на логическо мислене;
- изграждане на увереност у учениците.

Особено съществен резултат е намаляването на разликите между учениците, което показва, че моделът е ефективен при работа в хетерогенна среда.

#### Обсъждане

Резултатите от изследването съответстват на съвременните педагогически тенденции, които подчертават значението на индивидуалния подход и активното участие на учениците в процеса на учене.

Персонализираното обучение създава условия за по-ефективно усвояване на знанията, като съчетава диференциране, активност и постоянна обратна връзка.

#### Заклучение

Проведеното изследване потвърждава ефективността на разработения модел за персонализирано обучение при усвояване на табличното умножение с числото 7 в начален етап на обучение. Получените резултати свидетелс-

тват за значително подобряване в учебните постижения, изразяващо се в повишена точност, намаляване на грешките и по-ефективно изпълнение на задачите. Наблюдаваната положителна динамика в разпределението на учениците по нива показва, че моделът успешно подпомага както учениците със затруднения, така и тези с по-високи постижения.

Персонализираният подход, реализиран чрез диференцирани игрови карти и системна обратна връзка, доказва своята ефективност в условията на хетерогенна учебна среда. Моделът демонстрира потенциал за адаптиране и прилагане при усвояване на други математически съдържания в началния етап, което определя неговата практическа значимост и перспективи за бъдещи изследвания.

По този начин предложеният модел се утвърждава като ефективен педагогически инструмент, който не само подобрява учебните резултати, но и създава условия за устойчиво и осмислено учене в началния етап на образование.

#### Бележки

- [1] Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan
- [2] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- [3] Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- [4] Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- [5] Bruner, J. S. (2009). *The Process of Education* (rev. ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- [6] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- [7] Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- [8] Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [9] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- [10] National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: NCTM.

## Литература

- 1) Ausubel, D. P. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston.
  - 2) Boaler, J. (2016). Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
  - 3) Bruner, J. S. (2009). The Process of Education (rev. ed.). Cambridge: Harvard University Press.
  - 4) Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.
  - 5) Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
  - 6) Montessori, M. (1964). The Montessori Method. New York: Schocken Books.
  - 7) National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston: NCTM.
  - 8) Piaget, J. (1970). Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Orion Press.
  - 9) Slavin, R. E. (2015). Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. Boston: Pearson.
  - 10) Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria: ASCD.
  - 11) Tomlinson, C. A. (2003). Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Alexandria: ASCD.
  - 12) Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- 

Десислава Драганова-Тотева – докторант  
Бургаски държавен университет „Проф. д-р  
Асен Златаров“  
e-mail: dpdt@abv.bg



## УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В ПРЕПОДАВАНЕТО НА ЧУЖД ЕЗИК В УНИВЕРСИТЕТИТЕ

Бойка Петкова

## THE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT THE UNIVERSITIES

Boyka Petkova

**ABSTRACT:** *The English language curriculum refers to the actual knowledge, skills and attitudes which students acquire, absorb and make sense of from their educational experience. It includes all the learning which sticks the student, extending beyond official, written or taught lessons. It is influenced by the interactions with the lecturers, peer and university's environment. It is often demonstrated through tests, evaluations and observable students' performances. This article views the definition of the language curriculum, the role of the language across the curriculum, the etymology of the term "curriculum", the types of the language curriculum according their structure and focus - typical curricula, working curricula, optional curricula, and academic curricula, and an example of language curriculum of the specialty "Dental Medicine" from the Medical University of Sofia. It includes its description, theoretical training of the problem, its formation and assessment the time of assessment of the students, the aspects in forming the assessment, its teaching aids, the goal of the study discipline, its program tasks, its thematic plan by thematic units and classes, the expected results, and the recommended literature.*

**Key words:** English language, foreign language, training, universities.

### Introduction

Learning a foreign language is an exemption from the separateness and provides an opening to other cultures. A high-quality languages education should foster students' curiosity and deepen their understanding of the world. The teaching and the teachers should enable students to express their ideas and thoughts in another language. Also they have to understand and respond to speakers, both in speech and writing. This should also provide opportunities for them to communicate for practical purposes, learn new ways of thinking and read great literature in the English language. Language teaching should provide the foundation for learning further languages, equipping pupils to study and work in other countries. So English language curriculum aims to ensure that students understand and respond to spoken and written language from a variety of authentic sources; their ability to speak with increasing confidence, fluency and spontaneity; to find ways of communicating what they want to say, including through discussion and asking questions and continually improving the accuracy of their pronunciation and intonation. They can write at a varying length, for different purposes and audience and they can use a variety of grammatical structures that they have

learnt. With it the students can discover an appreciation of a range of writing in the studied language – English.

### Goal and tasks

The goal of the current article is through the theoretical justification of the research problem to outline the definition of the language curriculum, the role of the language across the curriculum, the benefits and challenges of the Academic curriculum.

**Leading research problem** is to distinguish the different types of the language curriculum and their benefits and challenges of their implementation during the process of teaching of Medical English.

**The tasks** which arise from the formulated problem in this way are:

- 1.To study and interpret the theoretical aspects of the problem for the different types of curriculum.
- 2.To present the role of the language across the curriculum.
- 3.To determine the benefits and challenges of the language curriculum.
- 4.To present the language curriculum of the English language in the specialty of "Dental Medicine" from the Medical University of Sofia.

## **Methodology**

To achieve the goals of the study different methods were used. They are: generally specific methods, such as an analysis of the scientific literature, synthesis, generalization and systematization. This literature review has unveiled themes, and established theories. Additionally, an analysis has been carried out on curriculum in the foreign language teaching, its benefits and challenges in the process of teaching. Furthermore, role of the language across the curriculum has been described. This multifaceted approach seeks in deepen understanding of the relationship between the curriculum integration, its benefits and challenges employed in the context of foreign language teaching at the universities.

## **Theoretical background**

### **What is the language curriculum?**

The curriculum is the totality of students' experiences which occur in the educational process. This term refers to a planned sequence of instruction and to a view of the student's in term of educator's or school's instructional goals. It incorporates the planned interaction of pupils with instructional content, materials, resources and processes for evaluating the attainment of educational objectives. Curricula may be typical curriculum, working curriculum, optional curriculum, academic curriculum. Kelly defines curriculum as "all the learning which is planned and guided by the school, whether it is carried on in groups or individually, inside or outside of school" (Kelly, 2009, p.55). Braslavsky states that curriculum is "an agreement among communities, educational professionals and the State on what learners should take on during specific periods of their lives" (Braslavsky, 2003, p.45). Furthermore, the curriculum defines why, what, when, where, how and with whom to learn. Smith says that "a syllabus will not generally indicate the relative importance of its topics or the order in which they are to be studied. Where people still equate curriculum with syllabus they are likely to limit their planning to a consideration of the content or the body of knowledge that they wish to transmit" (Smith, 2000, p.2).

### **Etymology of the term**

The word "curriculum" derives from the Latin verb "currere" which means "to run/ to proceed". Also this word comes from the Modern Latin which is transferred to the use of the classical Latin "curriculum" meaning "a running, course, career" from "currere" to "to run" (Wikipedia, 2025).

## **Role of the language across the curriculum.**

Language learning is a matter of growth and maturation of relatively fixed capacities, under appropriate external conditions. Language is never taught but caught from environment if by teaching it means creating appropriate external conditions for the learning of a language, it does teach a language. In the hands of the good teacher, teaching any language is a very interesting activity. An effective teacher is able to put life in the teaching learning program. Every good teacher fixes up aims of teaching learning. Then it makes all efforts to achieve those goals. And above all, the effective teacher follows the general principles of teaching learning the language. The different principles and aims of teaching keep the teacher on the right track. The foreign language is learnt deliberately, usually in formal classroom teaching. So the classroom activities must provide sufficient motivation and scope for learning the language with emphasis on practice. The teacher must give his pupils as much opportunity as possible for the correct practice of language skills as little opportunity as possible to make mistakes (B. Ed.I. Year, 2015, p.11).

### **Types of language curriculum**

According to its structure and focus the types of curricula are:

1. Typical curriculum – mandatory, approved by the Ministry of Education and Science, defining state educational standards for each discipline. It is structured, sequenced set of courses, learning goals, and assessment designed to guide education from early years through higher education. The key aspects of this curriculum include:

a) Structure – it often consists of a defined progression, sometimes organized into core and foundations subjects, with specific learning outcomes to be met by the end each year.

b) Core subjects – regardless of university type, fundamental subjects include English, science, and often social studies.

c) Enrichment/ Electives – Beyond core, curriculum frequently incorporate music, fine art, physical education, and foreign languages.

d) Assessment – Performance is measured through regular tests, assessments, and sometimes standardized, nationwide, or state level exams.

e) Methodology – Modern comprehensive curricula are moving towards including social-emotional learning, digital citizenship, and soft skills in addition to traditional, academic and test-focused material.

f) Delivery – Traditionally, it involves students taking 3-5 courses concurrently, but some systems use a block format.

In some systems this curriculum is mandatory. In higher education it refers to defined set of courses, a student must complete to graduate.

2. Working curriculum – it as complied by a lecturer detailing the typical program for the specific course. It is a structured, actionable plan covering reading, writing, listening, and speaking skills. It often emphasizes communicative competence, critical literacy, professional proficiency, incorporating vocabulary, grammar and depending on the context, literary analysis. The key components of this curriculum are:

a) Core skills – Focus on developing proficiency in reading, writing, listening and speaking with increasingly complexity from primary to secondary levels.

b) Functional competence – emphasis on using English in practical, real-world or professional contexts, including grammar and vocabulary.

c) Literacy development – Aims to produce informed, creative and critical thinkers who can engage with literature and text.

d) Content and structure – often includes thematic units.

e) Assessment – utilizes “can do statements and progress tracking to evaluate learning.

3. Optional curriculum – it refers to non-compulsory, elective or supplementary subjects which students can choose to study in addition to their core, mandatory subjects. This course allow students to deepen their knowledge in specific areas, explores new interests r gain specialized skills. The key aspects of this curriculum include:

a) Definition and flexibility – optional/ elective courses provide flexibility, allowing students to tailor their education, explore new subjects, and built existing skills.

b) Types of optional content – examples include specialized literature studies, business and technical communications and advanced writing workshops.

c) Targeted learning – this course often focus on specific interests.

d) Language acquisition focus – some optional courses are designed to enhance communicative skills, grammar and vocabulary through interactive, student-centered activities.

e) Academic purpose – in university context, optional English courses often focus on academic communication, such as delivering presentations in high-proficiency English or developing research skills.

4. Academic curriculum – it is a comprehensive plan of educational experiences, courses and learning outcomes which are designed for universities. It defines what to teach, how to teach it and how to access students’ progress. It serves as a mapping learning objectives across different grade levels. The key components of this curriculum are:

a) Curriculum structure and scope – defined courses, lessons, and subject matter.

b) Learning objectives and outcomes – specific knowledge and skills are expected to acquire.

c) Methodology – the teaching methods, materials, and learning experience used.

d) Assessment strategy – aspects for measuring student’s progress and performance.

e) Scope and sequence – the ordering of topics across grades and semesters.

f) Resources and materials – textbooks, tools, and materials used to facilitate students’ performance.

The purpose and significance of his curriculum are:

a) Consistency – ensure a uniform high-quality education across university.

b) Sequence – organizes knowledge logically to facilitate learning.

c) Development – promotes academic knowledge, alongside skill acquisition and personal growth.

e) Evaluation – provides a benchmark for assessing student’s and teacher’s performance.

Academic curriculum in a given foreign language are implemented at the Medical Universities in Bulgaria. They are proposed by the relevant Department, accepted by the Department Council and approved by the relevant administrative manager.

In the Medical University of Sofia the foreign language is studied as: elective subject – module, and as compulsory elective subject in the Dental Medicine Faculty and Pharmacy Faculty. They have different curricula.

Now I will present the English Language Curriculum of the Dental Medicine of the Medical University of Sofia course.

The course consists of 60 academic classes which represent the different forms of study load.

Theoretical training on the problem – 25 classes.

Workshops and seminars – 35 classes (they require activity on the part of the students and involve independent work on pre-set topics, a project on one of them, or participation and debate

during the workshops, as well as work with primary and secondary data and work on exercises in class.

Formation of the assessment

The assessment is formed in a complex way:

- through the students' activity during the course;
- through the ongoing control during the semester;
- from the exam results during the session;

Time of assessment of the students:

- Current – to assess the process of acquiring knowledge and skills.
- At the end of the course – to assess the acquired knowledge and skills

Aspects of forming the assessment:

- Participation in group discussions;
- Solving practical tasks;
- Individual assignment;
- Exam result.

Teaching aids:

- language materials;
- language tests;
- and interpretation cases.

Goal of the studied discipline

The main goal of the English language course for the specialty “Dental Medicine” is to expand and deepen the foreign language competence of the students to achieve greater autonomy when working with specialized literature for professional communication.

Program tasks

-Familiarization with the features of scientific text in terms of structure and specific language functions.

-Developing and/or deepening skills for working with scientific texts which include reading comprehension, preparation of a plan-outline, annotation, oral presentation of a scientific message;

-Connecting the studied grammatical constructions with concrete situations specific to specialized literature – definition, description, cause/ effect, hypothesis, argumentation.

Thematic plan by thematic units and classes.

Total for the first semester –30 classes, 14 of which lectures and 16 of which seminars.

Total for the second semester – 30 classes, 11 of which theoretical training and 19 of which seminars.

Total for the academic year – 60 classes, 25 of which theoretical training and 35 of which seminars.

Expected results

After this course of study, students will be able to:

- achieve expansion and deepening of their foreign language competence;

-achieve greater autonomy when working with specialized literature for professional communication.

Recommended literature

This program was created by ch. ass.prof. Sv. Taneva and sin.lect. Iv. Tomov.

This documentation was coordinated with the Head of the Department of Language Education, Medical Pedagogy and Sport.

The curriculum was accepted on the Council of the Department with protocol №6/28.05.2025.

Conclusion

The importance of studying English language cannot be overstated. In today's interconnected world, fluency in English has become a vital tool for personal and professional growth. It individuals to communicate effectively, access information and resources, and participate fully in global discourse. So the language curriculum in higher education has a great significance for the process of learning. It facilitates this process and gives the chance to the students to study special terminology which they may use it in their future development.

## Bibliography

1.Year, B.Ed.I. 2015. Language across the curriculum. Available at: <https://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/I/LANGUAGE%20ACROSS%20CURRICULUM.pdf>

2.Breaslvsy, C., 2003. The curriculum, Oxford University Press. p.45.

3.Kelly, A.V., 2009. The curriculum. Theory and Practice, Newbury Park, CA:Sage, p.55.

4.Smith, M., 2000. What is curriculum? Exploring theory and practice. Available at: <https://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice> Accessed on 15.01.2026.

5.Taneva, Sv., Tomov, I. The English language curriculum of the specialty of “Dental Medicine”, MU-Sofia Available at: <https://deos.mu-sofia.bg/> Accessed on 15.01.2026.

5.Wikipedia, 2025, Curriculum. Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page) Accessed on 15.01.2026

---

Boyka Petkova

DEOS, Medical University-Sofia

e-mail: b.v.petkova@abv.bg



## ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИЧЕСКОТО ПОРТФОЛИО И ВЗАИМНОТО ОЦЕНЯВАНЕ ВЪРХУ АЗ-ЕФЕКТИВНОСТТА НА БЪДЕЩИ УЧИТЕЛИ

Иванна Христова

## THE INFLUENCE OF METHODOLOGICAL PORTFOLIO AND PEER ASSESSMENT ON THE SELF-EFFICACY OF PRE-SERVICE TEACHERS

Ivanna Hristova

**ABSTRACT:** *This study investigates the influence of methodological portfolio and peer assessment process on the self-efficacy of pre-service teachers. The research is grounded in Albert Bandura's social cognitive theory, specifically focusing on mastery and vicarious experiences. The empirical study involved 56 students and a specialized survey instrument with a 5-point Likert scale was utilized to measure perceived self-efficacy. The data analysis reveals that the implementation of portfolio derives high levels of self-efficacy and peer assessment is perceived as enhancing procedure in the light of vicarious experience.*

**Key words:** Teacher self-efficacy, academic portfolio, peer assessment, pre-service teachers

### Въведение

В научните изследвания учителската аз-ефективност е възприета като основополагащ елемент на ефективно преподаване, който оказва влияние върху избора на педагогически стратегии, устойчивост при преодоляване на трудности, мениджмънта на класната стая и постиженията на учениците. Аз-ефективността се отнася до убежденията на учителите относно собствената им способност да организират и реализират педагогически дейности, водещи до постигане на желаните учебни резултати (Zhang et al., 2025). „Възприетията за личната ефективност (аз-ефективност) се отнасят до разпознаването и оценяването на собствените възможности за организиране и осъществяване на действия, необходими за решаване на определена задача. Аз-ефективността е личностна променлива, която влияе върху саморегулацията и е свързана с такива процеси като активно самонаблюдение, с избор на задачи и с постоянство при решаването им, с предприемане на учебни действия и с ориентация към високи академични резултати“ (Янкулова-Цветкова, 2010). А. Бандура подчертава, че убежденията на индивида относно собствените им способности оказват съществено влияние върху тяхното представяне. Въпреки трудностите при дефинирането на този конструкт, вярванията за аз-ефективността се

формират основно от четири източника: майсторски опит (mastery experiences), заместващ опит (vicarious experiences), социално убеждаване (social persuasion) и емоционални състояния (emotional states) (Bandura, 1997). Само-ефективността е силно изменчива в рамките на първоначалната професионална подготовка, особено поради факта, че бъдещите учители разчитат в значителна степен на заместващ опит, обратна връзка от наставници и ранни опити на преподаване, преди да натрупат собствен опит и устойчиви професионални постижения (Bourne et al., 2021).

Практиката в училище има ключово значение и е водещ източник за развитие на само-ефикасността. Чрез участие в успешни преподавателски ситуации, наблюдение на експерти учители, обратни връзки от наставници и намаляване на тревожността чрез натрупания опит, се регистрира повишаване на вярванията в собствената аз-ефективност (Jean DeFeo et al., 2024; Macquarie University et al., 2018).

Академичната подготовка също оказва влияние върху аз-ефикасността, изграждайки концептуално разбиране и формиране на педагогически стратегии. Теоретичното обучение, предметно-специфичното наставничество и съвместна работа в учебна среда подкрепят развитието на възприетата аз-ефективност (Feng et al., 2019). Две практики от педагогическата подготовка на учители, насърчаващи

саморегулираното учене и изграждането на професионална идентичност – често свързвани с учителската аз-ефективност, са взаимното оценяване и академичното портфолио (Feder & Cramer, 2025).

### **Цел на изследването**

Целта на настоящото изследване е да се установи влиянието на педагогическата технология „методическо портфолио“ върху аз-ефективността на бъдещите учители, както и възприетия ефект от участие в процедура по взаимно оценяване (ПВЗО). Основни източници на усещане за аз-ефективност в настоящото изследване са академичното портфолио в контекста на майсторски опит (enactive experience) и ПВЗО като средство за сравнение с другите.

### **Дизайн и метод на изследването**

Изследването е реализирано през учебната 2024 – 2025г. по време на семинарните занятия по учебната дисциплина „Методика на обучението по БЕЛ 1-4кл.“ В него участват 56 студенти от специалностите Педагогика и ПНУП, разделени в три групи – две експериментални: ЕГБ (студенти от бакалавърска програма по Педагогика) и ЕГМ (студенти от магистърска програма ПНУП) и една контролна (КГ), съставена от студенти от специалност Педагогика. Ограниченията на малката и хомогенна извадка следва да се имат предвид при интерпретацията на резултатите. В началото на семестъра на студентите са представени указания за академичното портфолио, заедно с критериална матрица и препоръчителна литература. Тяхното разглеждане и обсъждане продължават през целия семестър. Изискванията и очакванията към студентите са портфолиото да включва три методически разработки, насочени към формиране на: начална грамотност (урок за първи клас); езикова грамотност (клас и тема по избор) и формиране на литературна компетентност (клас и тема по избор). В края на семестъра, за изследване на усещането за аз-ефективност в резултат на работата с методическото портфолио, е използван авторски въпросник. Операционализацията на въпросите следва теорията на А.Бандура, включени са девет конкретни айтема, свързани с аз-ефикасността по отношение на разработването на академично портфолио по дисциплината:

1. Познавам ДОИ, респ. компетентностите, които изгражда езиковото обучение в 1-4.кл.

2. Мога да формулирам адекватни цели на урока, релевантни на компетентностния подход в обучението по БЕЛ 1-4кл.

3. Формулирам задачи на урока, съответни на целите на урока.

4. Познавам базовите методически подходи и ги прилагам коректно в методическите си разработки.

5. Познавам разнообразни методи по МОБЕЛ 1-4 кл. и ги прилагам адекватно.

6. Познавам разнообразни похвати по МОБЕЛ 1-4кл. и ги прилагам адекватно.

7. Мога да планирам дейности на учителя, съответстващи на целите на урока.

8. Мога да планирам дейности на учениците, чрез които те да бъдат активни и мотивирани.

9. Познавам макро- и микроструктурата на урока и ги прилагам в своите методически разработки.

Деветте айтема обхващат следните компоненти на методическата компетентност на бъдещия учител – нормативно-концептуално знание, целеполагане и структуриране на урока, методическо-технологичен репертоар и процесуално-дейностно планиране. Надеждността на скалата за аз-ефективността в анкетите е проверена чрез коефициента на вътрешна консистентност алфа-Кронбах. Използван е формат на единичната оценка в скала от „напълно несъгласен“ до „напълно съгласен“. Въпроси относно генерализирани методически компетентности и преподавателски умения са умишлено изключени (Bandura, 1997:42-45).

Попълването на анкетата е последвано от квази-експериментална процедура по взаимно оценяване, в която контролната група не участва. Възприетото влияние на процедурата за взаимно оценяване като заместващ опит върху усещането за аз-ефективността на студентите от двете експериментални групи, участвали в ПВЗО, е изследвано чрез самооценка на влиянието по същите девет твърдения, оценявани по петстепенна Ликертова скала (в диапазона „Понижи в значителна степен“ до „Значително повиши“). Отговорът „не повлия“ се интерпретира като наличие на преценка за липса на ефект. За проследяване на изменението, респондентите трябва да отразят субективното си усещане за промяна. По отношение на типологията процедурата е пример за структурирано взаимно оценяване с педагогическа подкрепа от страна на преподавателя. Оценяването е проведено в университета по време на занятие,

в една сесия. Участието в експерименталната група е на принцип явяване, без критерии за опитност, присъствие и участие в цикъла от семинарните упражнения или други фактори. Участието в процедурата по взаимно оценяване е задължително, предшества оценяването от преподавателя и няма тежест при формиране на крайната оценка, тъй като процедурата е насочена към постигане на когнитивни и афективни ползи. Не са предвидени външни възнаграждения, един студент оценява три методически разработки на свой колега (академично портфолио, което е предварително кодирано), един оценяващ оценява едно портфолио. Оценителят попълва специално разработена карта за оценка за всяка от трите методически разработки. Оценяването се извършва въз основа на критериална матрица, предварително подготвена от преподавателя, в чиято операционализация студентите не участват. Критериалната рубрика е представена на студентите в началото на семестъра заедно с изискванията за академично портфолио. Критериите са многократно разглеждани и обсъждани в хода на семинарните занятия. Критериалната система е разработена на основата на държавните образователни стандарти, регламентиращи очакванията от обучението по БЕЛ в началния етап, както и на утвърдени теоретични модели за структура на урока. След края на процедурата всеки студент има възможност да се запознае с картата за оценка и рецензията на своите методически разработки.

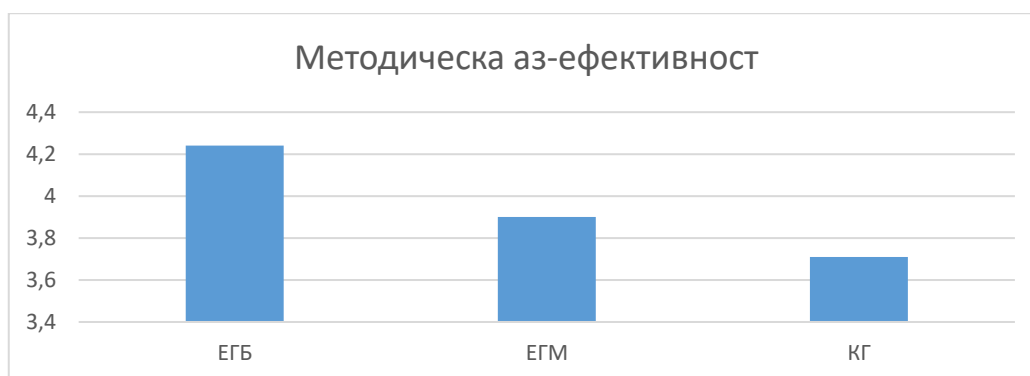
### Анализ на резултатите

Надеждността на скалата за аз-ефективността в анкетите на КГ и ЕГ (N=56) преди

ПВЗО е проверена чрез коефициента на вътрешна консистентност алфа-Кронбах. Резултатът показва много висока вътрешна консистентност  $\alpha = 0,884$ . Това позволява конструирането на индекса методическа аз-ефективност като средна стойност на деветте айтема. Данните за методическата аз-ефективност са интерпретирани на база средни стойности (табл. 1) и честотни разпределения на валидни проценти. Данните са разделени за трите групи – ЕГБ, ЕГМ и КГ. Данните показват висока изходна аз-ефективност при ЕГБ, средните стойности по айтеми са в диапазона 4,05-4,42. Най – висока е средната стойност на айтем 8 – планиране на дейности на ученици, следван от планиране на дейности на учителя и познаване на структурата на уроците. Средните стойности при ЕГМ са по-ниски, приблизително 3,67-4,16, като най-висока при айтем 9 – познаване на микро и макро структура, а най-нисък по айтема, свързан с познаването на базовите методически подходи. КГ е с най-ниско изходно равнище  $M = 3,39-4,00$ . Данните за честотните разпределения потвърждават извода за стабилна висока аз-ефективност при ЕГБ, където отговорите напълно вярно са между 26-42%, при ЕГМ тази честота не надвишава 21%, но има значително повече отговори в средната част на скалата. Това показва, че студентите от специалност ПНУП са по-предпазливи в самооценката. КГ е със средна увереност по отношение на методическата си аз-ефективност и най-голям брой отговори в средата на скалата. Разликите между групите по отношение на аз-ефективността (фиг.1) отразяват субективните вярвания за собствените възможности, а не реалните знания и умения.

**Таблица 1.** Средни стойности по айтеми

|         | ЕГБ |      |          | ЕГМ |      |           | КГ |      |         |
|---------|-----|------|----------|-----|------|-----------|----|------|---------|
|         | N   | Mean | Std. Dev | N   | Mean | Std. Dev. | N  | Mean | Std.Dev |
| айтем 1 | 17  | 4,18 | ,636     | 19  | 3,84 | ,765      | 18 | 3,56 | ,616    |
| айтем 2 | 19  | 4,21 | ,535     | 19  | 3,79 | ,535      | 18 | 3,83 | ,383    |
| айтем 3 | 19  | 4,26 | ,452     | 19  | 4,05 | ,229      | 18 | 3,83 | ,514    |
| айтем 4 | 18  | 4,11 | ,676     | 18  | 3,67 | ,840      | 18 | 3,39 | ,608    |
| айтем 5 | 19  | 4,26 | ,653     | 19  | 3,79 | ,918      | 18 | 3,44 | ,511    |
| айтем 6 | 19  | 4,05 | ,848     | 19  | 3,84 | ,958      | 18 | 3,61 | ,502    |
| айтем 7 | 18  | 4,33 | ,594     | 19  | 4,00 | ,577      | 18 | 3,94 | ,416    |
| айтем 8 | 19  | 4,42 | ,507     | 19  | 3,95 | ,705      | 18 | 3,78 | ,428    |
| айтем 9 | 18  | 4,33 | ,594     | 19  | 4,16 | ,602      | 18 | 4,00 | ,686    |
| Valid N | 16  | 4,24 |          | 19  | 3,9  |           | 18 | 3,71 |         |



**Фиг. 1.** Нива на методическа аз-ефективност за всяка от групите

Проверка на надеждността на скалата за възприетия ефект от процедурата за взаимно оценяване върху аз-ефективността показва резултат  $\alpha$  Кронбах 0,93 ( $N=38$ ), което свидетелства за висока надеждност. Анализът е

осъществен чрез честотни разпределения и средни стойности по айтемите за двете експериментални групи, като при интерпретацията са използвани валидни проценти, поради наличие на липсващи отговори (табл.2).

**Таблица 2.** Честотно разпределение по валидни проценти ефект от процедурата по взаимно оценяване върху аз-ефикасността

|         | ЕГБ  |     |      |      |      | ЕГМ  |     |      |      |      |
|---------|------|-----|------|------|------|------|-----|------|------|------|
|         | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    |
| айтем 1 | 11,1 | 5,6 | 5,6  | 55,6 | 22,2 | 11,8 | 5,9 | 11,8 | 58,8 | 11,8 |
| айтем 2 | 11,1 |     |      | 72,2 | 16,7 |      | 5,9 | 17,6 | 70,6 | 5,9  |
| айтем 3 | 11,1 |     | 5,6  | 72,2 | 11,1 | 5,9  | 5,9 | 11,8 | 70,6 | 5,9  |
| айтем 4 | 11,1 |     | 11,1 | 66,7 | 11,1 | 5,9  | 5,9 | 23,5 | 47,1 | 17,6 |
| айтем 5 | 11,1 |     | 11,1 | 66,7 | 11,1 | 5,9  | 5,9 | 11,8 | 70,6 | 5,9  |
| айтем 6 | 11,1 |     | 11,1 | 61,1 | 16,7 | 5,9  |     | 17,6 | 58,8 | 17,6 |
| айтем 7 | 11,1 |     | 5,6  | 61,1 | 22,2 | 5,9  |     | 29,4 | 52,9 | 11,8 |
| айтем 8 | 11,1 |     |      | 61,1 | 27,8 | 5,9  |     | 11,8 | 70,6 | 11,8 |
| айтем 9 | 11,1 |     | 11,1 | 61,1 | 16,7 | 11,8 |     |      | 82,4 | 5,9  |

Средните стойности и в двете групи показват преобладаване на умерено положителна оценка на ефекта около и над 3.5 (ЕГБ средни стойности в диапазона 3,67 – 3,94; ЕГМ средни стойности в диапазон 3.53 -3.82), като при ЕГБ е последователно малко по-висока по повечето айтеми. ЕГБ при всички девет айтема доминира отговор „Повиши“, а „Значително повиши“ присъства умерено, срещат се отговори „Не повлия“ и „Понижи в значителна степен“. Делът на положителните отговори варира между 77,8% и 88.9%, което означава, че за по-голяма част от студентите процедурата се преживява като източник за повишаване на възприетата аз-ефективност. В ЕГМ също преобладават отговорите „Повиши“ и „Значително повиши“, но се наблюдават и повишение в позициите за липса на ефект. Най-висока концентрация на положителни отговори се

наблюдава за ЕГБ по отношение на възприетата аз-ефективност за формулиране на задачи на урока 77,8%, познаване и прилагане на базови методически подходи и разнообразието на методи. За ЕГМ най-голям процент положителни отговори се регистрират по отношение на усещането за аз-ефективност за планиране на дейности на за активно участие на учениците 82,4% и познаването на структурата на уроците 88,3%. ЕГБ е по-консистентно положителна, докато ЕГМ показва повече вариативност и повече неутрални позиции. За малка част от студентите процедурата не е преживяна като източник на допълнителна аз-ефективност, а за някои е довела до понижение на чувството за аз-ефективност. Получените стойности на алфа на Кронбах позволява конструиране на композитен индекс като средна стойност на деветте айтема. Средните

стойности на индекса за възприет ефект върху аз ефективността (ЕГБ  $M = 3,75$   $SD = 1,06$ ; ЕГМ  $M = 3,69$   $SD = 0,51$ ) показва, че студентите възприемат процедурата по взаимно оценяване като повлияваща тяхното чувство за аз-ефективност. Умереният ефект на процедурата съвпада с тезата на А.Бандура, че заместващият опит като източник на аз-ефективност е с по-слаб ефект в сравнение с майсторския опит

### Заклучение

Представените резултати подкрепят използването на методическо портфолио и процедури за взаимно оценяване в подкрепа на формирането на аз-ефективност сред бъдещите учители. Тези практики насърчават преминаването на студентите от теоретично разбиране към по-устойчиво вярване в собствените си преподавателски умения. Методическото портфолио действа като механизъм за натрупване на майсторски опит, а процедурата за взаимно оценяване предоставя „заместващ опит“, който позволява наблюдение и сравнение с постиженията на останалите колеги.

### Литература

1. Bandura, A. (1997). *Self Efficacy—The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.

Bourne, M. J., Smeltzer, S. C., & Kelly, M. M. (2021). Clinical teacher self-efficacy: A concept analysis. *Nurse Education in Practice*, 52, 103029.

<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103029>

Feder, L., & Cramer, C. (2025). Research on portfolios in teacher education: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 48(3), 508–525. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870>

Feng, L., Hodges, T. S., Waxman, H. C., & Malatesha Joshi, R. (2019). Discovering the

impact of reading coursework and discipline-specific mentorship on first-year teachers' self-efficacy: A latent class analysis. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 80–98. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-00167-1>

Gordon, D., Bourke, T., Mills, R., & Blundell, C. N. (2025). From pre-service to beginning teacher: Understanding how teacher self-efficacy develops during educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105257>

Jean DeFeo, D., Dogbey-Gakpetor, J., Duffield, S., & Tran, T. C. (2024). The impact of disrupted in-person student teaching on preservice teachers' perceptions of preparedness. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104546. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104546>

Macquarie University, Kang, M., Cavanagh, M., & Macquarie University. (2018). Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 134–151.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>

Zhang, N., Siaw, Y.-L., & Jiang, N. (2025). The relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy in student engagement and classroom management: A cross-sectional study in China. *Frontiers in Psychology*, 16, 1589958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1589958>

Yankulova-Tsvetkova, Y. (2010). Vazmozhnosti za nasarchavane na samoreguliranoto uchene pri rabota v malki grupi. 99.

---

Иванна Христова

Университет: Технически университет София, Факултет и Колеж Сливен

e-mail: Ivanna.hristova@tu-sofia.bg



## ДИГИТАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА ПРЕПОДАВАТЕЛИТЕ НА МЕДИЦИНСКИ СЕСТРИ И ГОТОВНОСТТА ИМ ДА ИЗПОЛЗВАТ ТЕХНОЛОГИИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ: ОПИСАТЕЛЕН ОБЗОР

Ангелина Киркова-Богданова

### DIGITAL COMPETENCY AND READINESS OF NURSING ACADEMIC STAFF TO USE TECHNOLOGIES FOR TRAINING: A NARRATIVE REVIEW

Angelina Kirkova-Bogdanova

**ABSTRACT:** *This narrative review examines the digital competency and technology readiness of nursing academic staff and their ability to integrate educational technologies into nurse training. It draws on a structured search in four major databases for open-access studies published between 2021 and 2026, resulting in 15 eligible publications covering diverse global regions. The studies highlight substantial gaps in formal training in digital health and educational technologies, with only a minority of nurse educators having completed structured programs and considerable variation in self-reported digital literacy. Multiple technical, institutional, personal and resource-related barriers impede technology adoption, including insufficient training, inadequate infrastructure and technical support, limited time, and resistance to change, particularly among more experienced faculty.*

*Despite these constraints, nursing academic staff employ a wide range of educational technologies, from learning management systems and online platforms to simulation, mixed and virtual reality, virtual care applications and emerging artificial intelligence tools, though implementation often lags behind perceived importance. Higher levels of digital literacy and prior technological experience are associated with more positive attitudes toward innovation, greater confidence in online and simulation-based teaching, and higher perceived student engagement, indicating an indirect but meaningful link between digital competence and teaching effectiveness. The review underscores an urgent need for comprehensive, institutionally supported professional development that integrates technical skills with digital didactics, offers mentoring and tailored support across career stages, and is backed by adequate time and resources. It also reveals the lack of standardized instruments for assessing digital competency in nursing academic staff, limiting comparability and rigorous evaluation of interventions. These findings inform universities and policy makers about the necessity of competency frameworks, supportive policies and equitable access to educational technologies to ensure that nurse educators can prepare future nurses for technology-intensive health care environments.*

**Keywords:** digital competency; nursing faculty; technology readiness; educational technology; professional development.

#### Въведение

Дигиталната трансформация е отличителна черта както на здравните грижи, така и на висшето образование. Предоставянето на здравни грижи все повече разчита на цифрови здравни технологии, електронни здравни записи, платформи за телездраве, приложения с изкуствен интелект и това оказва натиск върху академичния състав да интегрира тези технологии в учебните програми и да развива дигиталните си компетенции (Alharbi et al., 2025). Традиционно обучението на медицински сестри се провежда чрез присъствени часове и практически занятия. Интеграцията на образователни

технологии, включително симулатори, виртуална реалност, системи за управление на ученето и електронно оценяване става все по-важна в подготовката на студентите не само за предоставяне на здравни грижи чрез дигитални инструменти, но и за ученето през целия живот (Tang et al., 2023). В този контекст дигиталните компетенции обхващат технически умения за работа с платформи и приложения, дидактически способности за създаване на интерактивни, ориентирани към студента онлайн дейности, както и професионално-етични измерения – отговорност при работа с данни, нетикет. Готовността за работа с технологии добавя към горните и отношения, мотивация,

самоефективност, очакване за институционална подкрепа. Дигиталната компетентност и готовност дават възможност на академичния преподавател да изпълни мисията си да подготви бъдещите медицински сестри за работа в цифрово ориентирана среда.

Дигиталният преход се усложнява от няколко обстоятелства. Първо, голяма част от академичния персонал са започнали преподавателска дейност преди масовата цифровизация и може би нямат формално обучение по образователни технологии. Второ, институционалната подкрепа варира в широки граници между университетите и много от тях не осигуряват достатъчно ресурси, обучения и техническа поддръжка (Ibrahim et al., 2025). Трето, бързото развитие на технологиите води до остаряване на скоро придобити умения, което изисква постоянна актуализация на професионалното развитие.

Пандемията от Ковид-19 ускори тази трансформация като бързо наложи онлайн образователни модалности и така разкри значителни пропуски в дигиталната готовност на преподавателите на медицински сестри (Elewa et al., 2022), (Ilankoon et al., 2022).

Докато студентският образователен опит в технологична среда е добре проучен, оскъдни остават изследванията на академичния състав като потребители на технологии и движеща сила в дигитализацията на обучението. Целта на този описателен обзор е да:

1. Да предостави доказателства за степента на дигитална компетентност на преподавателите на медицински сестри в глобален аспект;
2. Да идентифицира ключови бариери и факсилитатори пред приемането на образователните технологии;
3. Да опише обхвата на използваните технологии в обучението на медицинските сестри;
4. Да идентифицира необходимостта от обучение и професионално развитие за усъвършенстване на дигиталната компетентност;
5. Да оцени влиянието на дигиталните компетенции на преподавателите върху ефективността на преподаване и резултатите на студентите;
6. Да изведе препоръки за подкрепа на развитието на цифровата компетентност на академичния състав.

## Материали и методи

Търсенето беше проведено от януари до март 2026 г. в четири основни бази данни: Web

of Science, Scopus, PubMed, and Google Scholar. Търсеха се статии с отворен достъп, публикувани от януари 2021 до март 2026 на английски език. Заявките за търсене бяха формулирани от ключови думи, описващи популацията (nursing faculty, nurse educators, nursing academic staff), характеристиките (digital competency, digital literacy, technology readiness, digital skills) и контекста (educational technology, online teaching, simulation, e-learning). Термините бяха свързвани с подходящи булеви оператори.

Първоначално бяха намерени 957 публикации, но след преглед за повторения и несъответствия останаха 210. След преглед на заглавия, ключови думи и резюмета, за пълнотекстовата ревизия останаха 30. От тях, след внимателно изчитане, бяха филтрирани 15 за включване в обзора. Тези 15 ръкописа представят последни висококачествени проучвания, отнасящи се до дигиталната компетентност и готовност за използване на технологии сред преподаватели на медицински сестри.

## Резултати

### 1. Описание на статиите

Ръкописите представят различни географски региони, включващи Саудитска Арабия, Ирак, Египет, Канада, Германия, Нигерия, Пакистан, САЩ, Филипините. Предимно са публикувани от 2022 до 2024 г. и отразяват нарастналия интерес към дигиталните компетентности след Ковид-19 пандемията.

По отношение на дизайна, има срезови проучвания, качествени изследвания, систематични обзори, смесени методи и описателни статии. Размерът на извадките варира значително – от 12 учасника (Carpio et al., 2024) до големи изследвания с над 2000 респонденти (Ullah et al., 2025). Повечето проучват академичен състав в университет, но някои включват клинични наставници или обучители от различни институции.

### 2. Дигитална компетентност на преподавателския състав

Проучванията разкриват значителни вариации в нивата на цифровите умения на преподавателите в глобален мащаб, като се открояват пропуски във формалното обучение и дигиталната грамотност.

Изненадващо беше да открием малък относителен дял на преподаватели на медицински сестри с формално обучение по дигитално здраве или образователни технологии. Zhao et

al. (2024) разкрива, че само 6% от сестринския академичен състав в Австралия е преминал сертифицирани обучения по дигитално здраве, което е създава критични пропуски в знанията и увереността им да преподават свързани с това теми. Подобно, Ibrahim et al. (2025) отчита, че само 34% от преподавателите в Ирак са обучени за преподаване в дигитална среда, въпреки че 65% от тях са съгласни, че електронните средства насърчават студентската ангажираност. В Египет Essa et al. (2021) установяват, че повече от половината от респондентите им имат недостатъчни умения за преподаване в електронна среда и всички заявяват необходимост от повече обучения.

Самооцененото ниво на дигитална компетентност също варира в различните изследвания. Elewa et al. (2022) установяват, че изследваният от тях сестрински преподавателски състав в Египет демонстрира високи нива на готовност за онлайн преподаване със статистически значима положителна корелация между готовността и очакваното удовлетворение. Противоположно, други египетски източници показват ниско ниво на компетентност (Essa et al., 2021), което предполага, че самооценката на готовността не винаги е съответна на реалната компетентност.

Няколко изследвания идентифицират фактори, свързани с висока дигитална компетентност. Alharbi et al. (2025) разкриват, че дигиталната грамотност е значителен предиктор за положително отношение към нови технологии с най-силен предиктор опита със симулатори. Интересно, по-големият преподавателски стаж се свързва с по-слаб ентузиазъм за нови технологии, което предполага, че дългогодишните преподаватели срещат по-големи трудности в адаптирането към цифрови иновации. Zhao et al. (2024) обаче установява, че преподавателите с над 15 години стаж показват подобри знания и увереност за дигитално преподаване, което показва, че стажът може да е позитивен фактор при наличие на формално обучение. Всичко това подчертава комплексната връзка между опит, обучение и дигитална компетентност.

Carpio et al. (2024) изследват увереността на преподавателите на медицински сестри за ползване на симулационно оборудване и установяват, че обучения на работното място допринасят за увереността. Има обаче притеснения за ефективността на симулационно обучение на студенти поради ограничени ресурси и технически проблеми. Това показва, че

увереността сама по себе си не е достатъчна, ако няма адекватна подкрепа. Ullah et al. (2025) оценяват готовността за приемане на изкуствен интелект сред сестрински академичен персонал в Пакистан. Установяват средна степен на готовност, което показва, че с разпространението на нови технологии, преподавателите се сблъскват с необходимостта да поддържат нивото на компетентност.

### *3. Технологична готовност и бариери*

Описаните статии идентифицират множество пречки пред приемането на технологиите и подобряването на дигиталната компетентност на преподавателите от техническо, институционално, лично и ресурсно естество.

Най-често посочваната пречка е неадекватно обучение по образователни технологии. Manzuoli et al. (2016) и Penaflor-Espinosa (2016) изследват интеграцията на ИКТ в сестринското образование и подчертават основополагащата роля на ИКТ компетенциите за имплементиране на напреднали технологии. Ibrahim et al. (2025) разкрива, че 68% от преподавателите на сестри в Ирак идентифицират недостатъчното обучение като значителна бариера пред дигиталната трансформация. Ullah et al. (2025) извеждат ограничените знания и умения като ключови бариери пред приемането на ИИ. Липсата на възможности за сертифицирани обучения е постоянна тема в различен географски контекст (Zhao et al., 2024), (Essa et al., 2021), (Owoeye et al., 2025).

Друга основна бариера е неадекватната инфраструктура. Ibrahim et al. (2025) съобщава, че 71% от академичния състав в Ирак посочват липсата на инфраструктура като бариера пред дигиталната интеграция. Elewa et al. (2022) разкрива, че преподавателите на медицински сестри в Египет считат неадекватната техническа поддръжка и честите срывове като ключово предизвикателство. Големите инвестиции за напреднали технологии създават финансови бариери за много институции (Alharbi et al., 2025). Connor et al. (2023) разкриват, че само 27% от академичния персонал в САЩ вярват, че имат адекватни ресурси за интегриране на виртуални здравни умения в учебните програми.

Сложността на образователните технологии също е предизвикателство за много преподаватели. Alharbi et al. (2025) разкрива, че сложността на техниката и липсата на опит са значителни бариери пред преподавателите, използващи технологията холопациент. Carpio et

al. (2024) докладват, че техническите въпроси допринасят за формиране на мнение сред преподавателите за симулационното оборудване.

Ограниченото време също се откроява като значима пречка. Посочено е от Ullah et al. (2025) като спънка пред приемането на ИИ. Connor et al. (2023) отбелязват, че преподавателите се нуждаят от повече време за научаване и интегриране на технологии за виртуални здравни грижи. Преподаването, научната и административната работа им оставят малко време за развиване на технологични умения.

Отпорът срещу приемане на технологии, особено сред преподавателите с по-голям стаж се извежда като бариера в няколко проучвания. Alharbi et al. (2025) разкрива, че по-дългият трудов стаж се свързва с по-малък ентузиазъм за нови технологии.

Connor et al. (2023) разкриват една интересна пречка – преподавателите на медицинските сестри може би не са подготвени да преподават концепции за виртуални грижи защото самите те нямат клиничен практически опит с такива технологии. Това подчертава предизвикателството да преподаваш технологии, с които не си се сблъсквал в клиничната практика.

Множество проучвания идентифицират като бариера недостатъчната институционална подкрепа. Chauvette et al. (2022) посочват, че преподавателите на медицински сестри се нуждаят от повече подкрепа да развиват технологичните си компетенции. Jobst et al. (2022) подчертават необходимост от помощ в подобряването на дигиталната грамотност. Липсата на подкрепящи институционални политики се идентифицира като бариера пред приемането на ИИ (Ullah et al., 2025).

Освен технологични бариери, преподавателите срещат трудности и с адаптирането на дидактическите подходи към дигитална среда. Pankoon et al. (2022) обсъжда предизвикателствата пред смесеното обучение по време на Ковид-19 пандемията, като подчертава необходимостта от ревизия на учебните програми така, че да отговарят на съвременните изисквания за преподаване и учене.

#### *4. Използвани образователни технологии*

Статиите, включени в този обзор разкриват широк обхват от използвани образователни технологии, от установени средства до нововъзникващи иновации.

Симулирането е обещаваща технология в сестринското образование. Alharbi et al. (2025)

изследва технологията холопациент – смесена реалност за насърчаване на клинично мислене и ангажираност. Установява, че докато студентите го оценяват високо, преподавателите посочват предизвикателства. Carpio et al. (2024) проучва опита на академичния състав със симулационно обучение в по-широк контекст и разкрива, че увереността се влияе от предшестващо обучение и опит.

Някои статии разглеждат системите за управление на ученето и онлайн обучителните платформи. Elewa et al. (2022) оценява готовността за онлайн преподаване като изрично визира онлайн платформи и средства. Gause et al. (2022) обсъжда използване на технологии за обучение, включително облачни услуги, YouTube, Google Apps, Dropbox, и Twitter, които вече са интегрирани в съвременното сестринско образование.

Tang et al. (2023) прави обзор на иновативни цифрови технологии, адаптирани за обучение на медицински сестри, включително виртуална реалност, сериозни игри и подкаст. Интересът към тези технологии е голям, особено след Ковид-19 пандемията, защото те преодоляват някои ограничения на присъственото обучение. Connor et al. (2023) изследват готовността на академичния състав да въведат виртуални здравни грижи в учебните програми. Докато повечето преподаватели вярват, че виртуалните грижи подобряват достъпа до пациенти, много малко са тези, които реално са използвали виртуални технологии в практиката си, което осветлява разделение между признаването на ползите и реалното внедряване.

Нововъзникващите ИИ технологии са изследвани в няколко статии. Ullah et al. (2025) оценяват готовността за въвеждане на ИИ сред пакистански преподаватели и студенти и установява средни нива на готовност. Проучването разкрива необходимостта от ИИ компетенции в учебните програми за подготовка на кадри за технологично базирани здравни грижи.

Zhao et al. (2024) изследват нагласите сред академичния състав към подготовката по дигитално здраве, като обхваща различни здравни приложения и технологии, които студентите трябва да познават, за да практикуват здравни грижи в технологична среда.

#### *5. Необходимост от обучение и професионално развитие*

Почти всички разгледани проучвания посочват необходимост от обучение и

професионално развитие на академичния състав със специфични препоръки за преодоляване на пропуските в компетенциите.

Множество статии подчертават необходимостта от формални, структурирани образователни програми. Ibrahim et al. (2025) препоръчват подобряване на институционалната подкрепа и осигуряване на структурирани обучения за дигитално преподаване. Ullah et al. (2025) подчертават спешната нужда от обучение на академичния състав и интегриране на ИИ компетенции в учебните програми. Essa et al. (2021) препоръчват на университетите да осигурят подкрепа чрез възможности за професионално развитие на преподавателите, които преминават към онлайн преподаване.

Освен техническите умения, преподавателите се нуждаят и от обучение по дигитална дидактика – как ефективно да преподават чрез технологии. Jobst et al. (2022) подчертава необходимостта от промотиране на дигитални компетенции сред академичния състав, включващи дигитални аспекти на дидактиката. Elewa et al. (2022) препоръчва постоянно обучение на академичния състав как да преподават в онлайн курсове. Alharbi et al. (2025) препоръчва въвеждане на структурирани програми, насочени към дигитална грамотност и симулационна дидактика. За симулационните технологии, целенасоченото обучение е същесвено. Alharbi et al. (2025) предлагат таргетно професионално развитие и менторство, специално за преподавателите в началото на кариерата си, за намаляване на когнитивния товар и улесняване на интегрирането на симулационното обучение. Carpio et al. (2024) подчертават важността на адекватни системи за подкрепа и програми за академично развитие за обучение, базирано на симулации.

Connor et al. (2023) идентифицират специфични образователни потребности, отнасящи се до виртуалните здравни грижи, които могат да бъдат удовлетворени чрез дидактическо съдържание и симулационни дейности, като преподавателите са обучаемите. Проучването препоръчва обучението на академичния състав по съвременно използване на виртуални здравни грижи в реална среда, наблюдаване на приложения, работещи в здравни заведения по места, както и опит със симулатори.

Alharbi et al. (2025) препоръчват колегиално менторство и техническа помощ за насърчаване на увереността и намаляване на резистентността. Zhao et al. (2024) подчертават необходимостта да се коригират пропуските в

компетентността и да се осигури достатъчно подкрепа на обучаващите медицински сестри. Chauvette et al. (2022) отбелязват, че преподавателите се нуждаят от повече подкрепа за подобряване на информационната си грамотност. Ibrahim et al. (2025) препоръчват разработването на политики за дигитално образование за устойчива трансформация. Elewa et al. (2022) препоръчват осигуряване на подходяща инфраструктура, включително лаптопи и техническа поддръжка за улесняване на онлайн преподаването.

Connor et al. (2023) разкриват като съществени ресурси необходимостта от повече време, работа със симулатори, политики, знания за виртуално предоставяне на здравни грижи. Alharbi et al. (2025) отбелязват, че адекватното обучение, подкрепата и осигуряването на време са необходими на преподавателите да се адаптират към новите технологии.

#### *б. Влияние върху ефективността на преподаването*

Докато повечето включени статии се отнасят по-скоро до оценка на компетенции и пречки, отколкото резултати, има такива, които разкриват връзката между дигиталната компетентност и ефективното преподаване.

Elewa et al. (2022) откриват статистически значима позитивна корелация между готовността за онлайн преподаване и удовлетворението от това сред преподаватели на медицински сестри в Египет. Това предполага, че по-голямата дигитална компетентност допринася за по-голямо удовлетворение от преподавателската работа, което индиректно може да повлияе на качеството и ефективността.

Ibrahim et al. (2025) отчитат, че 65% от анкетираните преподаватели в Ирак са съгласни, че цифровите средства насърчават студентското участие, което е индикация за позитивно влияние върху ефективността на преподаването. Alharbi et al. (2025) разкриват, че холопациент технологията също насърчава освен клиничната преценка, също и студентската ангажираност.

Carpio et al. (2024) установяват, че увереността на преподавателите при ползване на симулатори се влияе от продължителността на проведеното с такава цел обучение и тази увереност влияе позитивно на способностите им да създават ефективни симулационни дейности. Това предполага, че дигиталната компетентност влияе на ефективността на преподаване чрез увереността и самоефикасността на

преподавателя. Zhao et al. (2024) подчертават, че знанията и увереността на преподавателите за дигитално здраве са съществени за подготовката на студентите да работят в технологична среда.

Важно е да се отбележи, че публикациите не измерват пряко ефективност на преподаване или студентски резултати във връзка с дигиталната компетентност на преподавателите. Доказателствата за ефективността са индиректни, основани на нагласи, измерване на удовлетвореност, логически изводи за връзка между компетентност и ефективност.

### Обсъждане

Този описателен обзор синтезира доказателства от 20 публикации за дигиталната компетентност и технологична готовност сред преподаватели на медицински сестри в глобален мащаб. Резултатите разкриват сложна картина, със значителни пропуски в компетентността, множество бариери пред приемането на технологиите, разнообразни използвани технологии, необходимост от повишаване на квалификацията и все още оскъдни доказателства за влиянието върху ефективността на преподаване.

Най-стряскащият резултат е малкият относителен дял на преподавателите на медицински сестри, които са завършили формално обучение по дигитално здраве или образователни технологии. От 6% до 34% обучен академичен състав в глобален контекст (Zhao et al., 2024), (Ibrahim et al., 2025) е ясно, че има сериозно разминаване между очакванията за технологично интегрирано сестринско образование и подготовката на преподавателите да удовлетворят тези очаквания. Това разминаване е особено тревожно на фона на бързата дигитална трансформация на здравните грижи и базовата роля на обучаващите медицински сестри в подготовката на бъдещата работна сила. Вариациите в самооценката на нивото на компетентност в проучванията – от ниско (Essa et al., 2021) до високо (Elewa et al., 2022) може би отразяват различни възгледи за компетентността, но може да са индикация за несъгласуваност в нейното определяне, измерване и самооценяване. Липсата на стандартизирани инструменти за оценка на дигиталната компетентност на академичния състав е сериозен пропуск в тази област. Без съгласувани подходи към измерването е трудно да се сравнят резултати в различен контекст и да се проследява прогреса. Установяването, че дигиталната

грамотност и технологичния опит са значими предиктори за позитивно отношение към нови технологии (Alharbi et al., 2025) предполага обратна връзка – преподавателите с по-виска дигитална грамотност са по-склонни да ползват нови технологии, което допълнително развива уменията им, а тези с по-ниска компетентност вероятно избягват технологии и изостават. Това подчертава необходимостта от ранни и изчерпателни интервенции за да не се допусне разширяването на разликите в компетентностите.

Интригуващ резултат е сложната връзка между преподавателския стаж и дигиталната компетентност. Alharbi et al. (2025) твърдят, че дългият стаж се асоциира с по-слаб ентусиазъм на новости и по-големи предизвикателства пред внедряването им, което предполага съпротива сред опитния академичен състав. Zhao et al. (2024) обаче разкриват, че преподаватели с над 15 години стаж демонстрират по-добри знания и увереност по отношение на дигитално здравно съдържание. Тези привидно противоречащи резултати може да бъдат интерпретирани, че опитът сам по себе си не е достатъчен. Опитът в комбинация с обучения и продължаващо професионално развитие води до по-висока компетентност, а стаж без подобна подкрепа води до противопоставяне и предизвикателства. Този парадокс има важно значение за изграждането на стратегии за развитие на академичния състав. Интервенциите следва да са съобразени с етапа на кариерно развитие, като преподавателите в началото на кариерата си да получават базови обучения и подкрепа за намаляване на когнитивния товар (Alharbi et al., 2025), а тези с по-голям стаж може да имат повече полза от подходи, които използват дидактическия им опит, коригират специфични технологични пропуски и така намаляват резистентността към промяна.

Бариерите пред приемането на технологиите, разкрити в този обзор, са в няколко области – технически, институционални, лични, ресурсни, което показва че са необходими различни интервенции, които да ги адресират. Най-често цитираните пречки - недостатъчно обучение и неадекватна инфраструктура, могат да се преодолеят чрез институционални инвестиции и политики, въпреки това те се появяват в различните изследвания. Високите цени за напреднали технологии създават предпоставки за неравенство, като институциите с повече ресурси могат да осигурят най-модерни образователни технологии, а тези с

ограничени финанси да се затрудняват дори с базова инфраструктура. Това цифрово разделение в образованието на медицинските сестри може да засили съществуващите неравенства в качеството на обучение и подготовка на студентите. Времето ограничение представлява особено предизвикателна бариера, защото отразява засилващия се проблем с противоречието между по-големи изисквания и липса на достатъчно време за академичния състав. За разлика от инфраструктурата и обученията, които могат да се повлияят чрез разпределение на ресурси, времевите ограничения изискват системни промени в натовареността на преподавателите и институционалните приоритети. Университетите трябва да признаят, че технологичната интеграция изисква време, посветено на учене, подготовка и прилагане и съответно да съобразят натовареността.

Образователните технологии, посочени в този обзор, доказват бързото развитие на обучението на медицински сестри. Установени технологии като системите за управление на електронно учебно съдържание и симулациите сега се допълват от иновации, включващи виртуална реалност, изкуствен интелект и виртуални платформи за здравни грижи. Това разнообразие представлява както възможности, така и предизвикателства пред академичния състав. Заслужава да се отбележи средната готовност за приемане на ИИ, разкрита от Ullah et al. (2025), като се има предвид трансформиращия потенциал на ИИ в здравните грижи и образованието. Тъй като ИИ приложенията навлизат в клиничната практика, преподавателите трябва да се научат първо самите те да ги използват, а след това да научат студентите да работят ефективно в здравна система с ИИ. Пропастта между скоростта на развитие на ИИ и готовността на обучаващите медицински сестри да преподават ИИ компетенции представлява сериозен проблем. Фактът, че малко преподаватели, предимно младите, са използвали виртуални здравни платформи в практиката си (Connor et al. 2023) извежда на преден план сериозно предизвикателство пред сестринското образование – необходимостта да се преподават технологии, които самите преподаватели не са използвали преди. Това е различно от традиционното обучение по сестрински грижи, където преподавателите предават умения, усъвършенствани в клинична среда. Справянето с това може да изисква нови подходи към професионалното развитие на

академичния състав, включително възможности да наблюдават или практикуват виртуално предоставяне на здравни грижи.

Необходимостта от обучение, разкрита в обзора, се разпростира от базови технически умения до дигитална дидактика, специфични компетенции за симулационно обучение, непрекъснато професионално развитие. Фокусът върху структурирани, формални обучения в множество проучвания (Ibrahim et al., 2025), (Ullah et al., 2025), (Essa et al., 2021) предполага, че неформалното, самонаправлявано обучение не е достатъчно за повечето обучаващи медицински сестри. Докато някои преподаватели успешно развиват дигитални компетенции самостоятелно, постоянното развитие на академичния състав изисква институционална ангажираност за структурирани обучения с ясни образователни цели, адекватно разположени във времето и с последваща подкрепа. Стойността на менторството и колегиалната помощ, идентифицирани от Alharbi et al. (2025), показват социалното измерение на приемането на технологиите. Инициативи, които свързват по-малко опитния академичен състав с технологични ментори може да са доста ефективни, защото осигуряват както технически напътствия, така и емоционална подкрепа за посрещане на предизвикателствата на технологичната интеграция.

### **Изводи за практиката**

Установеното в обзора има важни изводи за образованието на медицинските сестри. За университетите те са:

- Инвестиции в изчерпателни програми за развитие на академичния състав, покриващи както технически умения, така и дигитална дидактика;
- Осигуряване на време за преподавателите да научат и да интегрират новите технологии;
- Създаване на институционални политики в подкрепа на дигиталната трансформация в сестринското образование;
- Разработване на менторски програми, свързващи преподаватели с добра технологична компетентност с такива, които се нуждаят от помощ;
- Създаване на възможности за непрекъснато професионално развитие, за да не изостава от технологичния напредък.

Насоките за самите преподаватели могат да се синтезират така:

- Търсете обучителни възможности за образователни технологии и дигитална дидактика;

- Включвайте се в общности на колеги с интереси в областта на образователните технологии;

- Изисквайте институционална подкрепа и ресурси за внедряване на технологии;

- Останете отворени за нови технологии, но бъдете критични, когато оценявате дидактическата им полза.

Към ръководните кадри могат да бъдат отправени следните препоръки:

- Да се разработят национални и регионални рамки за дигитална компетентност в сестринското образование;

- Да се насърчават проучванията за ефективни стратегии за развитие на академичния състав за интегриране на технологии;

- Създавайте политики за равенство, така че ограничените финансово институции също да имат достъп до образователни технологии;

- В системите за атестация и акредитация да се впишат изисквания за дигитална компетентност;

- Да се насърчава съвместната работа и споделянето на ресурси между институциите с цел намаляване на разходите и подобряване на достъпа.

### Ограничения на изследването

Този обзор има няколко съществени ограничения, които следва да бъдат отбелязани. Първо, включени са статии с отворен достъп от последните пет години (2021 - 2026). Съществува вероятност да са изключени статии, отговарящи на търсенето, публикувани по-рано или с платен достъп. Този подход обаче ни осигури достъп до източници и обхвана най-новите постпандемични доказателства. Второ, различните дизайни на проучване, инструменти за измерване и контекст ограничават възможността да се изведат дефинитивни заключения за пропуските в дигиталната компетентност или за ефективността на образователните интервенции. Липсата на стандартизирани инструменти за оценка на дигитална компетентност на преподавателите на медицински сестри представлява значителен пропуск. Трето, повечето изследвания се основават на самооценка на дигитална компетентност, което вероятно не отразява реалните умения. Допълнителни изследвания са необходими за обективно измерване на дигиталните

компетенции и за определяне на връзката между самооценката и реалните умения. Четвърто, доказателствата за влиянието на дигиталната компетентност върху ефективността на преподаване и успеваемостта на студентите са ограничени и в голяма степен индиректни. Допълнителни проучвания следва да установят тези взаимовръзки.

### Заключение

В този описателен обзор са синтезирани доказателства за дигиталната компетентност и технологична готовност на академичния състав, обучаващ медицински сестри от последните пет години. Разкрити са значителни пропуски във формалното обучение, като само 6-34% от изследваните преподаватели са преминали обучителни курсове по дигитално здраве или образователни технологии. Нивата на дигитална грамотност варират значително в различните проучвания. Има множество пречки пред внедряването на технологии, включително недостатъчно обучение, неадекватна инфраструктура, ограничени ресурси, липса на време, съпротива, особено сред преподавателите с по-голям стаж.

Въпреки трудностите, обучаващите медицински сестри прилагат разнообразие от образователни технологии, от вече установени, до иновации в тази област. Установената значителна необходимост от обучения подчертава спешността на инициативи за развитие на академичния състав, които обхващат както технически умения, така и дигитална дидактика.

### Литература

Alharbi, A. A., Almagharbeh, W. T., Alfash, H. A., Alnawafleh, K. A., Alasmari, A. A., Alkubati, S. A., Altayar, M. A., AbouZeid, N. A., Rezaq, K. A., & Othman, E. H. 2025. Holopatient technology in nursing education: A cross-sectional analysis of student and faculty perceptions. *BMC Nursing*, 24, Article 856. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03856-6>

Buhagiar, M. 2023. Self-perception of digital competence by nurse educators during the COVID-19 pandemic. *Master Thesis. University of Johannesburg*. <https://hdl.handle.net/10210/504998>

Carpio, G. A., Bation, M. A., & Espinosa, A. A. 2024. Technology-based teaching among nursing instructors: Confidence and apprehension in using simulation equipment for training.

- Environment & Social Psychology*, 9(8), Article 2591. <https://doi.org/10.59429/esp.v9i8.2591>
- Chauvette, A., Schick-Makaroff, K., Molzahn, A. E., & Stajduhar, K. I. 2022. Developing nursing students' informatics competencies - A Canadian faculty perspective. (Abstract) *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 19(1), Article 20210165. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2021-0165>
- Connor, K., Blomquist, J., McCall, D., Gallegos, C., & Reis J. 2023. Faculty readiness and learning needs for incorporating virtual healthcare into the curriculum. *Journal of Modern Nursing Practice and Research*, 2(1), Article 2023004. <https://doi.org/10.53964/jmnpr.2023004>
- Elewa, A. H., Elkolaly, R. M., & Sakr, H. M. 2022. Online teaching readiness, challenges and satisfaction as perceived by nursing faculty members during COVID-19 pandemics. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research*, 2(2), 212573. <https://doi.org/10.21608/ejnsr.2022.212573>
- Essa, R. M., Ismail, N. A., & Hassan, N. I. 2021. Effect of COVID-19 pandemic on the competencies of academic staff of nursing faculties regarding their use of online applications in teaching/learning tasks. *Tanta Scientific Nursing Journal*, 20(1), 170822. <https://doi.org/10.21608/TSNJ.2021.170822>
- Gause, G. P., Mokgaola, I., & Rakhudu, M. A. 2022. Technology usage for teaching and learning in nursing education: An integrative review. *Curationis*, 45(1), Article 2261. <https://doi.org/10.4102/curationis.v45i1.2261>
- Ibrahim, M. S., Al-Jubouri, M. B., & Hussein, A. A. 2025. Digital transformation in nursing education: A cross-sectional study on the perceptions and readiness of nurse educators in Iraq. *Nursing Forum*, 2025, Article 8814826. <https://doi.org/10.1155/nuf/8814826>
- Iankoon, I. M. P. S., Kisokanth, G., & Warnakulasuriya, S. S. P. 2022. Blended learning approaches in nursing education during the COVID-19 pandemic: A review. *Education in Medicine Journal*, 14(2), 65-76. <https://doi.org/10.21315/eimj2022.14.2.8>
- Jobst, S., Lindwedel, U., Marx, H., Pazouki, R., Ziegler, S., Hofstetter, S., Lehmann, L., & Jahn, P. 2022. Competencies and needs of nurse educators and clinical mentors for teaching in the digital age—A multi-institutional, cross-sectional study. *BMC Nursing*, 21, Article 1018. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-01018-6>
- Owoeye, A. O., Ogunfowokan, A. A., & Irinoye, O. O. 2025. Nurse educators' competence and use of digital education technology at selected nursing education institutions in Nigeria. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 22, Article 100870. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2025.100870>
- Tang, J. S., Liu, Y. P., Chuang, C. C., & Shih, C. L. 2023. Innovative digital technology adapted in nursing education between Eastern and Western countries: A mini-review. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1167752. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1167752>
- Ullah, S., Khan, M., Ali, S., Ahmad, W., & Shah, S. A. 2025. Factors influencing the readiness for artificial intelligence adoption in the teaching and learning process among nursing educators and students [Preprint]. *JMIR Preprints*. <https://doi.org/10.2196/preprints.86362>
- Zhao, L., Honey, M., Perera, R., Edirippulige, S., & Kuziemy, C. 2024. National survey on understanding nursing academics' perspectives on digital health education. *Journal of Advanced Nursing*, 80(6), 2516-2528. <https://doi.org/10.1111/jan.16163>

---

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



## ИНТЕГРАЦИЯТА НА ФОРМАЛНОТО, НЕФОРМАЛНОТО И ИНФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ КАТО МЕХАНИЗЪМ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНО ПРИОБЩАВАНЕ НА РОМСКИ УЧЕНИЦИ: ОПИТЪТ НА ОБЩИНА БЛАГОЕВГРАД

Биляна Иванова

### THE INTEGRATION OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION AS A MECHANISM FOR EDUCATIONAL INCLUSION OF ROMA PUPILS: THE EXPERIENCE OF BLAGOEVGRAD MUNICIPALITY

Bilyana Ivanova

**ABSTRACT:** *This article examines the mechanism through which the integration of formal, non-formal and informal education functions as an instrument for the educational inclusion of Roma pupils in Blagoevgrad Municipality. Drawing on in-depth interviews conducted with representatives of the municipal administration, the local community, and practitioners working in the community centre, as well as on documentary analysis of applicable strategic documents, the article analyses the specific governance model of Blagoevgrad — a municipality in which no segregated schools exist and approximately 60 children of Roma origin are annually distributed evenly across the ten schools admitting first-graders. The analysis reveals that the sustainability of the model rests on the coordinated interaction of the three forms of education, on the institutionalised financing of mediator activity from the municipal budget, and on a realistic, gradual approach to building trust with Roma families. The article introduces the working concept of “institutionalised trust” as a key explanatory factor for the sustainability of inclusive education practices, advances a theoretical and practical contribution to the literature on educational inclusion, and proposes five concrete recommendations for scaling the model to other municipalities.*

**Key words:** formal education, non-formal education, informal education, educational integration, Roma pupils, desegregation, educational mediator, institutionalised trust

#### Въведение

Образователното приобщаване на ромските деца и ученици остава едно от най-устойчивите предизвикателства пред българската образователна система. Въпреки последователните усилия на национално ниво — от Националната стратегия за интегриране на ромите (2012–2020) до Стратегията за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021–2030) — разрывът между стратегически намерения и реални резултати продължава да бъде значителен. Концентрацията на ромски ученици в сегрегирани или полусегрегирани училища, ниският процент на завършване на средно образование и трудната връзка между семейната среда и институционалното образование очертават проблем, чието решаване изисква повече от нормативни мерки. Международните изследвания последователно показват, че дори там, където нормативната рамка е добре раз-

вита, устойчивото приобщаване изисква целенасочена работа на множество нива едновременно (UNESCO, 2017; Council of Europe, 2010).

В този контекст опитът на Община Благоевград представлява значим изследователски интерес. За разлика от много други общини в страната, Благоевград не разполага със сегрегирани училища. Около 60 деца от ромски произход, подлежащи на записване в първи клас всяка учебна година, се разпределят равномерно в десетте училища, приемащи първокласници — максимум три-четири деца в паралелка. Този резултат не е случаен, нито е постигнат единствено чрез административни мерки. Той е плод на съзнателна политика, която съчетава три форми на образование: формалното — в рамките на училищната система, неформалното — чрез Общността център за подпомагане на рискови групи, лятното учи-

лище и извънкласните дейности, и информалното — чрез работата с ромските семейства, образователните медиатори и общността.

Изследователският въпрос, на който търсим отговор, е: по какъв начин интеграцията на формалното, неформалното и информалното образование функционира като механизъм за образователно приобщаване на ромски ученици в Благоевград и какви са условията за устойчивост на този механизъм? Целта на статията е да анализира модела на Благоевград като пример за добра практика, основан на координираното взаимодействие между трите форми на образование, и да идентифицира факторите, правещи модела възпроизводим. За постигането на тази цел са изпълнени следните задачи: теоретично концептуализиране на трите форми на образование в контекста на приобщаването; анализ на нормативната рамка и нейните ограничения на местно ниво; качествен анализ на събраните емпирични данни; и извеждане на изводи и препоръки за мащабиране на модела.

Емпиричната основа на изследването са задълбочени интервюта, проведени с представители на местните власти, местната общност и преподаватели, работещи в общностния център. Данните от интервютата се разглеждат като първичен изследователски материал и представляват оригиналният принос на настоящото изследване. Те се интерпретират в светлината на действащите стратегически документи на общинско и национално ниво, както и в рамките на съответната теоретична литература.

### Теоретична рамка

Разграничението между формално, неформално и информално образование е въведено систематично от Philip Coombs и Manzoor Ahmed в доклада им за ЮНЕСКО от 1974 г. и оттогава се е превърнало в един от основополагащите аналитични инструменти в сравнителната педагогика и образователната политика (Coombs & Ahmed, 1974). Въпреки че границите между трите форми не са абсолютни и в съвременната литература се разглеждат по-скоро като континуум, отколкото като строго разграничени категории (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003), тяхното аналитично разграничаване остава полезен инструмент за изследване на образователните процеси в общостен контекст.

Формалното образование се разбира като институционализиран, йерархично структуриран и хронологично степенуван образователен процес, осъществяван в рамките на официално признати образователни институции и завършващ с формално призната квалификация или степен (Coombs & Ahmed, 1974). В българския контекст формалното образование е регламентирано от Закона за предучилищното и училищното образование и обхваща детските градини, основните и средните училища. За целите на настоящото изследване то се разглежда не само като съдържание и процес на обучение, но и като административна и организационна рамка — механизмите за прием, районирането и разпределението на учениците между училищата. Именно това административно измерение се оказва ключово за разбирането на модела на Благоевград: превенцията на образователната сегрегация се осъществява преди всичко чрез съзнателна намеса в организационните механизми на формалната система.

Неформалното образование обхваща всяка организирана образователна дейност извън рамките на формалната система, насочена към определени целеви групи и преследваща конкретни образователни цели, без да е задължително, строго стандартизирано или водещо до формално признати квалификации (Coombs & Ahmed, 1974). Rogers (2004) подчертава неговата по-голяма гъвкавост и по-силна ориентация към потребностите на участниците. Schugurensky (2000) посочва, че неформалното образование е особено ефективно при работа с маргинализирани групи, тъй като се осъществява в среда, по-близка до тяхното всекидневие и по-малко натоварена с институционалните бариери на формалната система. В случая на Благоевград то се реализира предимно чрез Общностния център за подпомагане на рискови групи, лятното училище и извънкласните занимания.

Информалното образование е процес на учене, осъществяван в хода на всекидневния живот — в семейството, общността, работната среда и чрез медиите — без да е целенасочено организиран или планиран (Coombs & Ahmed, 1974). То е непрекъснато, ненамерено и в по-голямата си част несъзнавано. Livingstone (2001) го определя като всяка дейност, свързана с придобиването на знания, умения и нагласи извън рамките на формалното и неформалното образование. В изследванията върху образователното приобщаване на ромските

деца информалното образование заема специално място: семейната и общностната среда оказват изключително силно влияние върху образователния напредък на децата (Rus, Swann & Ardelean, 2012). Нагласите на родителите към образованието, моделите на поведение в общността, религиозните и културните ценности — всичко това формира информалния образователен контекст, в който детето израства. Пренебрегването на тази димензия е една от основните причини за неуспеха на много интеграционни програми, фокусирани единствено върху формалната система.

В съвременната педагогическа литература се налага разбирането, че ефективното образователно приобщаване на маргинализирани групи не може да се постигне чрез работа само в рамките на една форма. Tight (2002) въвежда понятието „образователен континуум“, с което подчертава взаимозависимостта между формалното, неформалното и информалното учене. Colley, Hodkinson и Malcolm (2003) предлагат концепцията за „преплитане“ на трите форми, като твърдят, че в реалната образователна практика те рядко съществуват в чист вид, а по-скоро се преплитат и взаимно обогатяват. От особена значимост за настоящото изследване е концепцията на Bronfenbrenner (1979) за екологичните системи в развитието на детето. Неговият модел предполага, че детето се развива в рамките на множество взаимосвързани системи — семейство, училище, общност, общество — и че ефективната подкрепа изисква координирана намеса на всички тези нива едновременно.

Въз основа на тази теоретична рамка въвеждаме работното понятие „институционализирано доверие“ — доверието между образователните институции и маргинализираните общности, което не е резултат от случайни индивидуални взаимодействия, а от съзнателни и устойчиви институционални инвестиции: финансиране на медиаторска дейност, изграждане на общностна инфраструктура и последователно прилагане на приобщаващи практики в продължение на години. Когато доверието е институционализирано по този начин, то придобива устойчивост, надхвърляща зависимостта от конкретни личности и краткосрочни финансови цикли. Това понятие ще бъде верифицирано и развито в емпиричната част на статията.

## Нормативен контекст

Образователното приобщаване на ромските деца в България се регулира от разгърнатата система от стратегически документи, чието развитие в последното десетилетие отразява еволюцията на държавната политика — от акцент върху обхвата към акцент върху качеството и устойчивостта на интеграцията. Националната стратегия за интегриране на ромите (2012–2020) поставя образованието като приоритетна област и дефинира като оперативна цел обхващането и задържането на ромските деца в образователната система, наред с осигуряването на качествено образование в мултикултурна среда. Националният план за действие за периода 2015–2020 г. конкретизира тези цели в поредица образователни дейности, обхващащи нормативни гаранции за социалното включване, механизми за обхват, интеркултурно образование и превенция на отпадането.

Приемането на Националната стратегия за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021–2030) маркира качествена промяна в подхода — от интеграционна към приобщаваща парадигма. Акцентът се поставя вече не само върху включването на ромските деца в образователната система, но и върху трансформацията на самата система така, че тя да може да посрещне разнообразието от потребности. Националният план за действие за периода 2024–2027 г., приет с Решение № 151 на Министерския съвет от 7 март 2024 г., надгражда тази посока и въвежда по-конкретни механизми за координация между институциите на национално и местно ниво.

Въпреки амбициозната стратегическа рамка, нормативните инструменти, с които разполагат местните власти при реализирането на образователното приобщаване, са съществено ограничени. Действащото законодателство не предоставя на общините правомощия да въвеждат административно разпределение на ученици по етнически признак. Постигането на равномерно разпределение на ромски ученици между училищата се основава изцяло на доброволното сътрудничество с родителите. Именно тук ключово значение придобива работата в пространството на неформалното и информалното образование: изграденото институционализирано доверие между общинските структури и ромските семейства е условието, без което формалният механизъм би останал празна административна процедура.

Националните планове за действие дефинират множество мерки — интеркултурно образование, обучения на учители, работа с родители, медиатори, — но тяхното финансиране и изпълнение в голяма степен зависят от проектното финансиране по европейски програми, което по своята природа е временно и нестабилно. Устойчивата промяна в образователните резултати на маргинализираните групи се постига преди всичко на местно ниво, когато са налице конкретни хора, конкретни ресурси и конкретна воля за действие (Eurydice, 2004; Open Society Foundations, 2015). Именно в този контекст опитът на Благоевград придобива своята научна и практическа стойност.

### Методология

Настоящото изследване е качествено по своя характер и се основава на интерпретативна изследователска парадигма. Изборът на качествен подход е продиктуван от самата природа на изследователския въпрос: разбирането на механизмите, чрез които трите форми на образование взаимодействат в конкретен местен контекст, изисква задълбочено проникване в логиката на актьорите и в специфичните условия на средата. Изследването следва логиката на изследването на случай (Yin, 2014) — методологичен подход, особено подходящ при изучаването на сложни социални феномени в техния реален контекст. Благоевград е избран въз основа на предварително идентифицирани характеристики, открояващи го сред другите общини: отсъствие на сегрегирани училища, устойчиво общинско финансиране на медиаторите и функциониращ Общностен център. В терминологията на Yin (2014) това е „инструментален случай“, изследван не заради самия него, а защото предоставя инструмент за разбиране на по-широк феномен.

Основният метод за събиране на данни са задълбочени полуструктурирани интервюта, проведени в Благоевград. Полуструктурираният формат е избран, защото съчетава тематична насоченост с гъвкавост, позволявайки на участниците да разгърнат теми, които самите те идентифицират като значими (Kvale & Brinkmann, 2009). Участниците са избрани по метода на целенасочената извадка (Patton, 2002), насочена към информатори с пряко практическо знание за изследвания феномен. Интервютата обхващат две тематични групи: представители на общинската администрация, отговорни за образователната политика, и

практически работещи в Общностния център и образователни медиатори. Първата група осигурява институционалната и стратегическата перспектива, а втората — оперативната и общностна перспектива. Именно съвместното им използване позволява да се разкрие пълната картина на взаимодействието между трите форми на образование.

В допълнение е извършен задълбочен документален анализ на действащите стратегически документи на общинско и национално ниво: Стратегията за развитие на образованието в Община Благоевград (2026–2030), Общинската стратегия за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците (2025–2027), Плана за интегрирано развитие (2021–2027), Годишния план за действие за 2026 г., Националната стратегия за равенство (2021–2030) и Националния план за действие (2024–2027). Документалният анализ изпълнява двойна функция: осигурява контекстуалната рамка за интерпретация на данните от интервютата и служи като инструмент за триангулация. Транскрипциите са подложени на тематичен анализ по метода на Braun и Clarke (2006), реализиран индуктивно: темите са идентифицирани от самите данни, а не предварително наложени върху тях. Изследването е проведено при спазване на стандартните изисквания за изследователска етика.

Настоящото изследване има две основни ограничения. Първото е свързано с обхвата на емпиричната база: представени са предимно институционалната и оперативната перспектива, докато гледните точки на учителите, родителите и самите ученици не са пряко застъпени. Второто ограничение е свързано с външната валидност: изводите са контекстуално специфични и не могат да бъдат механично генерализирани. Целта е аналитична генерализация (Yin, 2014) — изводите от конкретния случай служат като основа за препоръки, приложими в сходни контексти.

### Резултати

Ромската махала в Благоевград наброява около 3000 души и е в непосредствена близост до три от десетте училища, приемащи първокласници. При липса на съзнателна политика за разпределение концентрирането на около 60 ромски деца в най-близките училища би довело до бърза сегрегация — процес, труден за обръщане и с последствия, усещани в продължение на десетилетия. Именно осъзнаването

на тази динамика е в основата на съзнателния избор на общинската политика да работи едновременно на три нива: формалното, неформалното и информалното образование.

Ключовият инструмент на формалната система е електронната система за прием в първи клас. Адресите на ромската махала са включени в районирането на всички десет училища, което технически осигурява на децата равни шансове за прием навсякъде. В условията на нормативни ограничения общината е намерила работещо решение в пространството между формалното и неформалното: родителите се поканват в Общностния център, където образователните медиатори провеждат индивидуални разговори с тях и ги насочват към конкретно училище преди подаването на заявленията. Служителите на центъра са предварително информирани кое дете към кое училище е насочено, което позволява координирано попълване на електронните заявления. При първото класиране децата се разпределят балансирано, като само около десетина случая изискват допълнителна намеса. Общината разполага с автобуси за транспорт на децата до различните училища, преодолявайки практическата бариера на географската отдалеченост.

Ефективността на формалния механизъм е пряко зависима от предварително извършената работа в неформалното и информалното пространство. Представителите на местната власт подчертават, че работата в тази посока изисква изключителна деликатност — линията между убеждаване и принуда е тънка, а цялостният процес се основава единствено на доброволно сътрудничество с ромските семейства, а не на административна принуда. Без тази предварителна работа формалният механизъм би останал празна административна процедура.

На общинско ниво образователното приобщаване е институционализирано в ключови стратегически документи. Стратегията за развитие на образованието в Общината (2026–2030) формулира като водещ принцип равния достъп и приобщаването, като изрично посочва работата срещу сегрегацията. Общинската стратегия за подкрепа за личностно развитие (2025–2027) конкретизира механизмите за работа с уязвими групи, включително чрез медиатори, допълнителни модули по български език и лятно училище. Годишният план за действие за 2026 г. предвижда конкретни мерки за образователна интеграция с изме-

рими целеви показатели. Показателно е, че образователните медиатори се финансират устойчиво от общинския бюджет — структурно решение, правещо модела качествено различен от проектно финансираните инициативи, чийто ефект се изчерпва с приключването на финансовия цикъл.

Общностният център за подпомагане на рискови групи заема централно място в модела като институционална рамка на неформалното образование. Неговата роля надхвърля функцията на физическо пространство: той е мястото, в което формалните изисквания на образователната система се превеждат на език, разбираем и приемлив за ромските семейства, и където институционализираното доверие се изгражда ежедневно. Работното му време е удължено до 18 ч., около 50–60 деца го посещават редовно и се провеждат занимания по роботика, забавна математика, творческо писане и танци. Сред партньорите са организации като Арете, Центърът за личностно и творческо развитие на деца, Американският университет в България и Югозападният университет. Разнообразието от дейности е насочено към изграждане на мотивация у децата и родителите, като се работи едновременно върху когнитивни умения и социализация.

Образователните медиатори са ключовият човешки ресурс, свързващ формалната система с неформалните и информалните образователни процеси. Те работят едновременно в трите образователни пространства: познават формалните изисквания на системата, участват активно в дейностите на Центъра и поддържат непосредствен контакт с информалния живот на ромската общност. Именно тази позиция на едновременно присъствие в трите пространства ги прави незаменими за свързването на трите форми в единен функциониращ механизъм. Постоянното общинско финансиране на медиаторската дейност позволява постепенно изграждане на доверие с общността — процес, изискващ години, невъзможен в рамките на еднократен проект.

Лятното училище представлява значима форма на неформално образование, организирано с цел по-плавен преход от детска градина към училище и наваксване на пропуски от учебната година. Провежда се в рамките на две седмици, на групи от по 15–20 деца, с включени дейности по български език, математика, английски и спортни занимания, а участниците са предимно доброволци. Около 60 деца

са се включили в последното издание с очевидно желание и ентузиазъм, а интересът за следващо издание е демонстриран изрично. Предвижда се лятното училище да се разшири с повече групи и по-тясна координация с детската градина, за да могат децата, подлежащи на записване в първи клас, да бъдат включени по-рано в процеса.

Информалното измерение на модела е може би най-трудно за описване, но и най-значимо за неговата устойчивост. Работата с родителите включва практическа помощ — съдействие при попълване на заявления, информиране за транспортните възможности, разясняване на ползите от обучение в по-отдалечено, но по-малко натоварено училище — и по-дълбока работа върху нагласите: преодоляване на усещането, съществуващо сред част от ромските семейства, че в някои училища децата им не са желани, и изграждане на увереност, че образованието е реален инструмент за социална мобилност. Инициативата „Добрият пример е тук“, при която успели хора от ромски произход — участник в национално телевизионно шоу, медицинска сестра, завършила университет — се срещат с учениците и споделят своя жизнен път, функционира като мост между информалните образователни послания в общността и формалните образователни цели. Ефектът от тези срещи е показателен за силата на информалното образование при промяна на ценностни нагласи.

Анализът разкрива, че трите форми на образование не функционират паралелно, а са свързани в динамична система от взаимозависимости. Формалното образование задава институционалната рамка и легитимността на процеса. Неформалното образование осигурява гъвкавостта и достъпността, необходими за преодоляване на бариерите между институцията и общността. Информалното образование формира дълбинните нагласи и мотивации, без чиято трансформация нито формалните механизми, нито неформалните интервенции могат да постигнат устойчив ефект. Именно тази триизмерна взаимозависимост е същността на модела и обяснява неговата устойчивост.

## Дискусия

Емпиричният анализ потвърждава теоретичната хипотеза: устойчивото образователно приобщаване на ромски ученици не може да се постигне чрез интервенция само в рамките на

една от трите форми на образование. Моделът на Благоевград е конкретна илюстрация на концепцията за „преплитане“ на Colley, Hodgkinson и Malcolm (2003): трите форми са функционално взаимозависими по начин, правещ системата като цяло по-устойчива от сумата на нейните части. Концепцията на Bronfenbrenner (1979) за екологичните системи се потвърждава: при липса на работа на което и да е от нивата — семейното, училищното или общинското — ефектът значително отслабва.

Анализът идентифицира четири ключови фактора на устойчивост. Първият е включването на приобщаващите практики в стратегическите документи и бюджета на общината: финансирането на медиаторите от общинския делегиран бюджет прави модела независим от краткосрочни програми и позволява бавното, но трайно изграждане на институционализирано доверие. Вторият е наличието на конкретни, ангажирани хора на ключови позиции (Fullan, 2007), макар рискът при смяна на персонала да е реален, поради което институционализирането на практиките е особено важно. Третият е реалистичният и постепенен подход: моделът не претендира за бързи и радикални резултати, а работи с търпение и последователност. Четвъртият е координираното управление на множеството инициативи чрез многогодишна стратегия и ежегоден план с измерими целеви показатели.

Един от най-значимите аналитични изводи е свързан с начина, по който моделът преодолява нормативните ограничения: вместо да чака законодателни промени, той прехвърля центъра на тежестта от административната принуда към доброволното убеждаване — от формалното към неформалното и информалното пространство. Данните потвърждават, че при достатъчен институционален капацитет и изградено институционализирано доверие е възможно реално приобщаване дори при нормативни ограничения. Обратно — нормативните промени без изграден капацитет и без доверие между институциите и общността остават трудно приложими на практика. Това не означава, че нормативните реформи са излишни, а че те не са достатъчно условие за успех.

Идентифицирани са и зони на напрежение в модела. Вторичната сегрегация в рамките на формално интегрираните училища остава реален риск: физическото присъствие на ромски

деца в смесени паралелки не гарантира тяхното пълноценно социално включване. Наблюдава се тенденция директорите на училища да са по-толерантни, докато концентрацията на ромски деца не надхвърли определен праг, след което отношението им се изменя. Инфраструктурните проблеми в ромската махала — неуредена застроявка, липса на канализация, затруднена адресна регистрация — поддържат структурната бедност и социалната изолация, с които образователните интервенции сами по себе си не могат да се справят. Демографският фактор на трудовата миграция прекъсва обучението на деца от семейства, пътуващи в чужбина, като след завръщане те трудно намират свободни места в избраните преди това училища.

Анализът потвърждава също, че моделът на Благоевград не е прост набор от мерки, механично пренасяем. Той е система от взаимозависими елементи, чиято ефективност произтича именно от тяхната взаимозависимост. Пренасянето само на отделни елементи без изграждане на останалите компоненти е малко вероятно да даде сравними резултати. Принципите обаче, на които се основава моделът — институционализиране на финансирането, изграждане на доверие чрез неформални и неформални интервенции, реалистичен подход, координирано управление — са универсални и могат да служат като рамка за разработване на специфични модели в различни общини.

### Заклучение и препоръки

Настоящото изследване идентифицира три взаимосвързани извода с теоретична и практическа значимост. Първо, образователното приобщаване на ромски ученици изисква координирана намеса на трите форми на образование едновременно: без изградено институционализирано доверие в пространството на неформалното и неформалното образование, формалните механизми остават празни процедури. Второ, устойчивостта на модела се дължи преди всичко на институционализирането на приобщаващите практики в общинския бюджет — фактор, правещ го качествено различен от проектно финансираните инициативи. Трето, ефективното приобщаване е постижимо дори при нормативни ограничения, при наличие на достатъчен институционален капацитет и изградено доверие.

Статията прави два теоретични приноса: емпирично верифициране на концепцията за

„преплитане“ на трите форми в конкретен контекст на работа с маргинализирана група, и концептуализиране на „институционализираното доверие“ като ключов обяснителен фактор за устойчивостта на образователното приобщаване — разбирано не като психологически феномен, а като резултат от съзнателни институционални инвестиции, изразяващи се в устойчиво финансиране и последователно прилагане на приобщаващи практики в продължение на години.

Формулираме пет практически препоръки. Към националното ниво: моделът на проектно финансиране на медиаторската дейност е структурно несъвместим с изискването за устойчивост — националните програми следва да предвидят механизми за съфинансиране на медиаторски позиции от държавния бюджет. Към общините: необходима е координирана рамка, обединяваща трите форми на образование в единна политика с ясно разпределени роли и механизми за синергия. Към образователните институции: обученията на учители по интеркултурно образование следва да бъдат системни и задължителни, а не еднократни и доброволни. Към изследователската общност: неформалните образователни процеси в контекста на ромската интеграция са слабо изследвани в българската академична литература и заслужават значително по-голямо научно внимание. Към националните институции: необходимо е създаване на платформи за обмен на добри практики между общините, улесняващи разработването на специфични модели и намаляващи времето и ресурсите, необходими за тяхното прилагане.

Образователното приобщаване на ромските деца е едновременно морална отговорност и практическа необходимост. Опитът на Благоевград показва, че тази цел е постижима — макар и постепенно, с търпение, последователност и институционална подкрепа, и при условие че работата се осъществява едновременно в трите измерения на образованието. Необходими са ангажирани хора и устойчиви политики, които да ги подкрепят. Процесът е труден и деликатен, но възможен.

### Литература

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.

- Colley, H., P. Hodgkinson, J. Malcolm. 2003. *Informality and Formality in Learning*. London, LSRC.
- Coombs, P., M. Ahmed. 1974. *Attacking Rural Poverty*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Council of Europe. 2010. *Policies and Practices for Roma Inclusion in Education*. Strasbourg, Council of Europe.
- Creswell, J. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design*. London, Sage.
- Eurydice. 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels, Eurydice.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.
- Kvale, S., S. Brinkmann. 2009. *InterViews*. London, Sage.
- Livingstone, D. 2001. Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. *NALL Working Paper*, 21.
- Ministerski savet na Republika Balgariya. 2012. *Natsionalna strategiya na Republika Balgariya za integrirane na romite 2012–2020*. Sofiya.
- Ministerski savet na Republika Balgariya. 2021. *Natsionalna strategiya za ravenstvo, priobshchavane i uchastie na romite 2021–2030*. Sofiya.
- Ministerski savet na Republika Balgariya. 2024. *Natsionalen plan za deystvie 2024–2027*. Reshenie Nr. 151, 7 mart 2024. Sofiya.
- Obshtina Blagoevgrad. 2021. *Obshtinski plan za integrirano razvitie 2021–2027*. Blagoevgrad.
- Obshtina Blagoevgrad. 2025. *Obshtinska strategiya za podkrepa za lichnostno razvitie na detsata i uchenitsite 2025–2027*. Blagoevgrad.
- Obshtina Blagoevgrad. 2026. *Strategiya za razvitie na obrazovaniето v Obshtina Blagoevgrad 2026–2030*. Blagoevgrad.
- Open Society Foundations. 2015. *Roma Education in Europe: Practices, Policies and Politics*. New York, OSF.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London, Sage.
- Rogers, A. 2004. *Non-Formal Education*. New York, Springer.
- Rus, C., M. Swann, A. Ardelean. 2012. *Roma Education in Europe*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Schugurensky, D. 2000. The forms of informal learning. *NALL Working Paper*, 19.
- Tight, M. 2002. *Key Concepts in Adult Education and Training*. London, Routledge.
- UNESCO. 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, UNESCO Publishing.
- Yin, R. 2014. *Case Study Research*. London, Sage.

---

Bilyana Ivanova, Ph.D. Candidate,  
National Institute of Geophysics, Geodesy and  
Geography  
Bulgarian Academy of Sciences,  
Sofia, Bulgaria.  
E-mail: b.ivanova@niggg.bas.bg



## ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СОЦИАЛНОТО ВКЛЮЧВАНЕ НА ДЕЦА С УВРЕЖДЕНИЯ

Диляна Милкова

### BARRIERS TO THE SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Dilyana Milkova

**ABSTRACT:** Over the past two decades, social inclusion has become a leading priority of European and national social policies, aimed at ensuring the full participation of all people in social life. In the scientific literature, there are various interpretations of the concept, which converge around the understanding of social inclusion as a process related to ensuring equal opportunities, access to resources, and active participation. The theoretical and practical framework of social inclusion is built upon the concept of social exclusion. Through it, the boundaries of participation in social life are outlined, and the mechanisms that limit it are revealed. The present paper aims to clarify the content of the concept and to relate it to one of the most vulnerable social groups—people with disabilities. The study focuses on the discrepancy between the objectives set in social policies and their actual implementation in the lives of children with disabilities. In Bulgaria, they often remain on the periphery of social life, live in conditions of social isolation, and continue to be subject to persistent prejudice. The focus of the paper is on children with disabilities and the challenges to their full social participation. The study is based on a theoretical analysis and a review of contemporary scientific literature. The paper examines existing social policies and the legislative framework, as well as the main factors and barriers that influence the process of social inclusion. It analyzes processes of discrimination and stigmatization, public attitudes, access to education and services, as well as institutional support. The analysis outlines the main challenges to social inclusion and aims to stimulate discussion directed toward identifying solutions for improving the quality of life of children with disabilities.

**Key words:** social inclusion, social exclusion, children with disabilities, barriers, discrimination, stigma.

#### Въведение

В последните две десетилетия социалното включване се превърна във водещ приоритет на европейските и националните социални политики. Въпреки усилията в тази насока, в България се наблюдава отчетлив диспарат между законодателните цели и реалността, пред която са изправени хората с увреждания. Те се сблъскват със системни бариери, възпрепятстващи нормалното им съществуване и водещи до трайна социална изолация.

Настоящият доклад анализира предизвикателствата пред социалното включване на децата с увреждания, като поставя акцент върху факторите, ограничаващи присъствието им в общественото пространство.

Целта му е да идентифицира несъответствията между нормативните намерения и социалната реалност и да провокира дискусия за намиране на работещи решения. Анализът се основава на преглед на научна литература,

актуални мониторингови доклади и нормативни документи.

#### Теоретична рамка

##### Социално изключване

Понятието „социално изключване“ се налага във Франция през 70-те години на XX век като алтернатива на икономическото разбиране за бедността. За разлика от традиционния модел, при който водеща е липсата на доходи, френската концепция поставя акцент върху разрыва на социалните връзки и откъсването на човека от общността. (Silver, 2019). Терминът се въвежда в социалната политика от Рене Леноар който в книгата си „Изключените - един от десет французи“ (Les Exclues: Un Français sur dix) го използва, за да опише групи от хора, останали извън обхвата на социалната система.

Според Антъни Гидънс социалното изключване е механизъм, който отделя

определени групи от „основното течение“ на обществения живот. (Giddens, 1998)

А. Уолкър и К. Уолкър го разглеждат като „динамичен процес на пълно или частично отстраняване на човека от социалните, икономическите, политическите или културните системи, които определят социалната му интеграция“ (по: Нунев, 2009, с. 81).

Социалното изключване е сложен процес на постепенно отпадане от обществото. То би могло да се сравни с невидима бариера, която пречи на хората да участват пълноценно в социалния живот. Съдържанието на понятието служи за концептуална основа на теоретичната рамка на социалното включване.

### **Социално включване**

„Социалното включване се определя най-общо като динамичен процес, който укрепва сплотеността на обществото и действа в обратна на социалното изключване посока“ (Йоргова, 2011). Като основополагащ принцип, то гарантира правото на всички хора да участват пълноценно в обществения живот, притежавайки равни права и отговорности (Джоунс, 2011).

В доклада на Организацията на обединените нации от Световната среща за социално развитие социалното включване се разглежда като процес на подобряване на условията за участие чрез разширяване на способностите, възможностите и чувството за достойнство на хората. (United Nations, 1995). В рамките на стратегията „Европа 2020“, Европейският съюз акцентира върху осигуряването на ресурси и услуги, които гарантират на лицата в риск от бедност достъп до икономическия и социалния живот и поддържане на нормален стандарт на благосъстояние (European Commission, 2010). Световната банка определя социалното включване като процес на подобряване на условията за участие на индивиди и групи, които са в неравностойно положение поради своята идентичност (World Bank, 2013).

Най-общо казано това е механизъм на трансформация на средата, по начин, съответстващ на потребностите на всеки един човек и позволяващ пълноценното му социално участие.

### **Хора с увреждания**

Според дефиницията, заложена в Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания, хората с увреждания са лица с дълготрайни физически, психически, интелектуални

или сетивни затруднения, които при взаимодействие с различни бариери в средата са възпрепятствани от пълноценно и равностойно участие в обществото (ООН, 2006).

Според данни на УНИЦЕФ от 2021 г., децата с увреждания по света са близо 240 милиона, което означава, че всяко десето дете попада в тази категория. Високият брой се дължи на включването на по-широк спектър от състояния, като затруднения в общуването и психичното здраве. Въпреки по-прецизното отчитане, липсата на надеждна статистика в много държави оставя голяма част от тези деца извън официалните регистри (УНИЦЕФ, 2021).

В България към момента липсва единна официална статистика и национален регистър за общия брой на децата с увреждания, но конкретни данни за тяхната численост могат да бъдат извлечени по косвен път от официалните бюлетини на Агенцията за социално подпомагане относно броя на изплатените месечни помощи по чл. 8д от ЗСПД, които за 2024 г. обхващат средномесечно 27 837 деца.

Тези цифри отразяват предимно медицинския модел, при който увреждането се възприема като диагноза, подлежаща на лечение и компенсация. Приоритетен за смисъла на социалното включване е социалният модел, който се фокусира върху премахването на бариерите, възпрепятстващи нормалното съществуване. Съвременното разбиране обединява тези две гледни точки в био-психо-социалния модел (СЗО, 2001). Той разглежда увреждането не само като медицинско състояние, но и като резултат от взаимодействието между личността и обществото.

### **Нормативна рамка**

Нормативната рамка в България, регулираща подкрепата за деца с увреждания, се основава на ратифицирани международни актове. Те задават стандартите, които страната прилага в социалните си политики. Водеща роля имат Конвенцията на ООН за правата на детето и Конвенцията за правата на хората с увреждания. Те задължават държавата да гарантира равен достъп до образование и здравеопазване, и да осигури условия за пълноценното им развитие.

На национално ниво подкрепата за децата с увреждания се регламентира от няколко нормативни акта. Законът за хората с увреждания въвежда индивидуалната оценка на потребностите и предоставянето на ресурси за компенсиране на ежедневните затруднения на

децата. Законът за социалните услуги урежда достъпа им до социални услуги. Законът за предучилищното и училищното образование дефинира рамката на приобщаващото образование и гарантира правото на всяко дете да се обучава в общообразователна среда.

От съществено значение са и стратегически документи като Националната стратегия за хората с увреждания (2021–2030) и Европейската гаранция за детето, чийто фокус е върху прехода от институционална грижа към подкрепа в семейна среда и превенцията срещу социалното изключване.

Реализирането на законите зависи от работата на няколко основни институции. Агенцията за социално подпомагане отпуска финансова помощ и насочва семействата към социални услуги. Министерство на образованието и науката с помощта на регионалните си центрове (РЦПППО), координира работата на специалистите в училищата и следи за приобщаването на децата в класната стая.

Държавна агенция за закрила на детето контролира спазването на правата на децата.

### **Основни предизвикателства**

Физическата среда е основна бариера пред социалното включване на децата с двигателни и сензорни увреждания. България продължава да изпитва сериозни затруднения при прилагането на стандартите за достъпност, което е пряко нарушение на чл. 9 от Конвенцията на ООН (EDF 2022:24). В много случаи училищната инфраструктура е архитектурно непригодна за нуждите им. Липсата на възможност за свободно придвижване ги поставя в социална изолация и ги лишава от пълноценно общуване с връстници.

Според Петя Марчева-Йошовска „образователните системи и у нас и по света се намират в условията на радикална реформа, свързана с въвеждането на образователна система за всички ученици, независимо от социалния, познавателния или физическия им капацитет. Гарантирането, че всеки човек има равни възможности за напредък в образованието, остава предизвикателство в световен мащаб.“ (Марчева-Йошовска 2021:23)

Данните в „Бележник 2025“ сочат, че образователната система в България все още не успява да осигури пълноценна приобщаваща среда за близо 25 000 ученици със специални образователни потребности. Основен проблем е недостигът на специализирани кадри. Към края на 2024 г. в системата са работили едва

1632 ресурсни учители и 1145 логопеди за цялата страна, което прави индивидуалната подкрепа недостатъчна. Макар държавата да инвестира в технически средства за допълваща и алтернативна комуникация и да въвежда нови механизми за оценка на потребностите, липсата на гъвкавост в обучението води до масово отпадане на учениците в гимназиалния етап и затруднена реализация на пазара на труда (Национална мрежа за децата, 2025).

Недостатъчната финансова подкрепа на семействата затруднява социалното включване на децата с увреждания. Ограничават се възможностите им за качествена терапия и се налага ползването на услугите на дневни центрове, което от своя страна намалява времето, прекарано в семейна среда. Това създава предпоставки за „скрита сегрегация“, при която децата остават в затворени групи и общуват предимно с други деца с увреждания.

Основна пречка пред реалното социално включване е устойчивата социална стигма. Докладите на Национална мрежа за децата документират случаи на колективна съпротива от страна на родителски общности под формата на подписки за преместване от училище на деца със специални образователни потребности. Аргументите за подобно изключване обикновено се базират на необосновани притеснения, че присъствието на дете с увреждане компрометира качеството на образователния процес за останалите ученици. Тази дискриминационна нагласа води до социална изолация в самата училищна среда. Практиката на Комисията за защита от дискриминация показва, че децата със СОП често биват изключвани от извънкласни дейности, екскурзии и социални събития, което ги превръща в пасивни наблюдатели, вместо в активни участници (НМД, 2025).

### **Дискусия**

Направеният анализ поставя няколко ключови въпроса, които биха могли да бъдат обект на дискусия. Необходимо е да се изясни дали политиките за социално включване са работещи решения или се изчерпват с формално отчитане на дейност, дали съществува реален държавен механизъм за противодействие на негативните обществени нагласи и доколко е ефективна координацията между здравната, образователната и социалната система.

## Заклучение

Преодоляването на предизвикателствата пред социалното включване на децата с увреждания изисква ефективен контрол върху прилагането на социалните политики. Несъответствието между нормативните намерения и социалната реалност показва, че процесът е компрометиран от системни дефицити. Реалната промяна изисква премахване на бариерите и изграждане на общество, което приема различията като част от човешкото многообразие. Това предполага конкретни, а не формални действия за подобряване условията за участие на децата с увреждания.

## Благодарности

Авторът изказва благодарност към научен проект НИХ – 527/2025 г. с наименование „Модели за психо-социална подкрепа в университетската общност“, за оказаната финансова подкрепа във връзка с настоящата работа.

## Литература

1. Agentsiya za horata s uvrezhdaniya. 2024. *Otchet za izpalnenie na politikata za pravata na horata s uvrezhdaniya za perioda 01.01.2024 – 30.06.2024 g.* Sofiya, Ministerstvo na truda i sotsialnata politika (bul). Available at: <https://ahu.mlsp.government.bg/portal/document/99982> (Accessed: 27.04.2026).
2. European Commission. 2010. *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* Brussels, European Commission (eng).
3. European Disability Forum. 2022. *Alternative Report on the implementation of the UN CRPD in Bulgaria* (eng). Available at: <https://www.edf-feph.org/> (Accessed: 27.04.2026).
4. Giddens, A. 1998. *The Third Way: The Renewal of Social Democracy.* Cambridge, Polity Press (eng).
5. Jones, M. 2011. *Inclusion, social inclusion and participation.* In: Jones, M., Bassar Marks, L. A. (Eds.), *Explorations in law and disability.*

Brill, pp.57–72 (eng).  
<https://doi.org/10.1163/ej.9789004189508.i-552.24>

6. Komisiya za zashtita ot diskriminatsiya. 2024. *Godishen otchet za deynostta na KZD prez 2024 g.* Sofiya, Narodno sabranie na RB (bul).
7. Lenoir, R. 1974. *Les Exclus: Un Français sur dix.* Paris, Éditions du Seuil (fre).
8. Natsionalna mrezha za detsa. 2025. „Belezhnik 2025“. Sofiya (bul).
9. Nunev, S. 2009. *Antidiskriminatsionna i antipotiskashta sotsialna rabota. Savremenna teoria i praktika.* Sofiya (bul).
10. Organizatsiya na obedinenite natsii. 2006. *Konventsia za pravata na horata s uvrezhdaniya* (bul).
11. Silver, H. 2019. *Social Exclusion.* In: Orum, A. (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies.* John Wiley & Sons Ltd (eng).
12. UNICEF. 2021. *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities.* New York, United Nations Children's Fund (eng).
13. United Nations. 1995. *Report of the World Summit for Social Development.* New York, United Nations (eng).
14. World Bank. 2013. *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity.* Washington, DC, World Bank (eng).
15. Yorgova, M. et al. 2011. *Sotsialno vkluchvane.* V. Tarnovo (bul).
16. Marcheua-Yoskovska, M. 2021. *Resursno podpomagane na detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti.* Veliko Tarnovo, Izd. „Faber“, 1266 s. ISBN 978-619-00-1434-8 (bul).

---

Диляна Георгиева Милкова  
Катедра „Педагогика“, Факултет по обществени науки  
Бургаски държавен университет  
„Проф. д-р Асен Златаров“  
Имейл адрес: [dgmilkova@abv.bg](mailto:dgmilkova@abv.bg)



## УПРАВЛЕНСКИЯТ СТИЛ НА ДИРЕКТОРА И НЕГОВАТА РОЛЯ ЗА ЕФЕКТИВНО УПРАВЛЕНИЕ НА ПРОМЕНЕТЕ В УЧИЛИЩЕ

Николинка Чушева, Мирослав Терзийски

### THE MANAGEMENT STYLE OF THE SCHOOL PRINCIPAL AND ITS ROLE FOR EFFECTIVE CHANGE MANAGEMENT

Nikolinka Chusheva, Miroslav Terziyski

**ABSTRACT:** *The article examines the relationship between the school principal's management style and the effectiveness of change management in contemporary Bulgarian schools. Based on a theoretical analysis of leadership models developed by Bass and Avolio, Leithwood and Jantzi, Hallinger, Fullan, and Kotter, as well as the works of Bulgarian authors such as Balkanski, Tsokov, Vatsov, Georgieva and Nikolaeva, the paper identifies the key characteristics of the main leadership styles—authoritarian, democratic, laissez-faire, transactional, and transformational—and their potential to initiate and sustain educational change.*

*Special attention is paid to the legal framework introduced by the Bulgarian Preschool and School Education Act (2016), which positions the principal as an autonomous manager responsible for the institution's strategic development. The paper discusses the main theoretical models of change management—Lewin's three-step model, Kotter's eight-step model, and Fullan's moral imperative framework—and their applicability within the school context.*

*The analysis leads to the conclusion that transformational and distributed leadership styles demonstrate the highest effectiveness in managing planned educational change, as they foster collective responsibility, a shared vision, and a sustainable organisational culture. In contrast, authoritarian and laissez-faire styles create conditions for either open or latent resistance. The principal's management style is defined as a key internal factor in the change process, which should be adapted to the specific stage of change, the maturity of the team, and the cultural context of the school.*

**Key words:** management style, school principal, change management, educational leadership, transformational leadership

#### Въведение

Съвременното българско училище функционира в среда на непрекъснати промени. Те са следствие, както от динамиката на обществено-икономическото развитие, така и от реформите в нормативната уредба, от навлизането на цифровите технологии и от изменящите се очаквания на родителите, учениците и обществото като цяло. Непрекъснато налагащите се промени изискват навременна, адекватна и добре комуникирана информация за приемането и реализирането им в училищната институция. В този контекст фигурата на директора на училището все по-осезателно излиза извън рамките на класическата административна роля и се превръща в тази на образователен мениджър и лидер на промяната. Въпросът какъв управленски стил трябва да избере

директорът, за да осигури ефективност на планираните трансформации, отдавна е сред централните проблеми на образователния мениджмънт.

Изследванията на Fullan (2001) още преди повече от две десетилетия показват, че без качествено лидерство в училище никаква образователна реформа не може да бъде устойчива, независимо колко добре е проектирана в политическо отношение. Ефективното управление на промените в българското училище придобива още по-остро звучене след влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) през 2016 г. С него се разширяват съществено правомощията и отговорностите на директора. Новата нормативна рамка предоставя автономия, но същевременно поставя изискване за стратегическо мислене, управленска компетентност и спо-

собност за насочване и подкрепа на училищния екип в процеса на реализиране на сложни трансформации.

Актуалността на проблематиката се усилва още повече в периода на пандемията от COVID-19, когато се налага българските училища за няколко дни да преминат към дистанционна форма на обучение. Този безпрецедентен стрес тест показва, че успехът на подобна бърза и тотална промяна зависи преди всичко от способността на директора да мобилизира колектива, да организира комуникацията, да поддържа мотивацията и да намира практически решения. В училищата, в които директорите действат като истински лидери, умеещи да прилагат адекватен за ситуацията стил на управление, преходът преминава относително плавно. Там, където управлението се изчерпва с административно изпълнение на заповеди, се наблюдават значителни проблеми с качеството на обучението и приобщаването на учениците. Тези констатации потвърждават значимостта на *управленския стил* на училищния директор в процеса на планиране, организиране, мобилизиране на сили и енергия за осъществяване на належащи промени и ефективно провеждане образователния процес.

### **Теоретични основи на управленския стил**

Понятието „управленски стил“ има дълга традиция в управленската наука. То обикновено се дефинира като относително устойчива съвкупност от начини, похвати и модели на поведение, чрез които ръководителят осъществява своите функции и влияе върху подчинените си. Класическата типология на управленските стилове произхожда от експериментите на Lewin и неговите сътрудници през 30-те и 40-те години на XX век, които разграничават авторитарен, демократичен и либерален (*laissez-faire*) стил на ръководство (Lewin, 1947). Тази първоначална класификация и до днес се използва като изходна точка за анализ, макар че съвременната теория я надгражда значително, а редица изследователи я приемат като опростена (Cummings, Bridgman & Brown, 2016).

Значителен принос в развитието на теорията имат поведенческите изследвания на Мичиганския университет и Изследователския център в Охайо, които извеждат две ключови измерения на лидерското поведение – ориентация към задачата и ориентация към хората.

Впоследствие Blake и Mouton създават т. нар. различните комбинации от двете ориентации управленска решетка, в която дават девет типа управленски стил. Следващата вълна от теоретични разработки – ситуационният модел на Hersey и Blanchard, контингентният модел на Fiedler и теорията „път-цел“ на House – обединява идеята, че един и същ стил не може да бъде еднакво ефективен във всички ситуации, че изборът на стил трябва да отчита зрелостта на подчинените, характера на задачата и институционалния контекст.

В българската педагогическа литература систематична разработка на въпроса прави Балкански (Balkanski, 2001) в двутомния си труд „Училищен мениджмънт“. Авторът приема като работно определение разбирането, че управленският стил представлява израз на управленската култура на ръководителя и отразява неговата ценностна система, професионалният опит и личностните му характеристики. Балкански подчертава, че в училищната среда стилът не може да бъде произволно избран – той винаги е резултат от съчетанието между управленска теория, институционални правила и индивидуалност на директора. В „Училищен мениджмънт. Книга първа. Теория“ авторът разработва моделите на управление на училището, прилагани в САЩ и в страните от Европа, и откроява специфичните за българската образователна среда характеристики. Подобна теза развива и Цоков (Tsokov, 2011), който поставя анализа на управленските стилове в контекста на предизвикателствата на информационното общество и обосновава необходимостта от нови управленски подходи като стратегическо, иновационно и проектно управление в училищната организация.

В последните три десетилетия международните изследвания извеждат на преден план концепцията за трансформационното и транзакционното лидерство, формулирана от Bass и Avolio (1994) и пренесена в образователния контекст от Leithwood и неговия екип. Според тях транзакционното лидерство се основава на обмен между ръководителя и подчинените – задачи срещу възнаграждение, изпълнение срещу признание. Трансформационното лидерство, напротив, надхвърля този прост обмен и ангажира последователите чрез обща визия, интелектуална стимулация, индивидуализирано внимание и идеализирано влияние. Leithwood и Jantzi (2006) емпирично доказват в мащабно изследване в канадски училища, че трансформационният стил има по-силен ефект

върху условията в училищата и ангажираността на учителите и учениците, отколкото традиционните административни модели.

Паралелно с това Hallinger (2005) обосновава значимостта на инструкционното лидерство, при което директорът е фокусиран предимно върху подобряване на учебния процес – чрез ясно формулиране на училищната мисия, управление на учебните програми и създаване на позитивен климат на ученето. Моделът на Hallinger включва три основни измерения: дефиниране на училищната мисия; управление на инструкционната програма; развитие на училищния климат на учене.

Моделите на трансформационно и инструкционно лидерство днес не се разглеждат като взаимно изключващи се, напротив, редица автори, сред които и самият Hallinger, застъпват тезата за интегрирано лидерство, което съчетава елементи от двата подхода в зависимост от ситуацията.

### **Ролята на директора в съвременното българско училище**

Съгласно чл. 257, ал. 2 от ЗПУО директорът е орган за управление и контрол на образователната институция. Той управлява и представлява училището, организира и контролира цялостната дейност в него и носи отговорност за постигане на държавните образователни стандарти. Разпоредбите на чл. 258 разгръщат правомощията му в няколко основни направления – образователно, административно, финансово и представително. В рамките на тези правомощия директорът утвърждава годишния план за дейността, организира изпълнението на стратегията за развитие на училището, сключва и прекратява трудовите договори с персонала, разпорежда се с финансовите средства и отговаря за законосъобразното разходване на бюджета.

От съществено значение е, че законът поставя директора в ролята на стратегически мениджър. Той разработва, а впоследствие ръководи изпълнението на четиригодишната стратегия за развитие на училището, която се приема от обществения съвет. Това означава, че българският директор вече не е само изпълнител на спуснати отгоре политики, а носител на собствена управленска визия, която трябва да бъде превърната в реалност чрез поредица от планирани и реализирани промени. Именно тук управленският стил става решаващ фактор, защото същата нормативна рамка може да

бъде приложена, както чрез авторитарно решение, така и чрез демократично съгласуване или чрез трансформационно водене.

ЗПУО въведе и редица нови институти, които предполагат активна управленска позиция на директора: иновативните училища, обществените съвети, системата за управление на качеството, атестирането на педагогическите специалисти. Всеки един от тези инструменти изисква от директора да управлява процеси на промяна – да убеждава, да договаря, да планира, да отчита и да утвърждава новите практики като норма. В този смисъл новата законодателна рамка извежда директора от позицията на администратор към позицията на мениджър, който носи цялостна отговорност за организационното развитие на институцията.

Вацов (Vatsov, 2015) основателно отбелязва, че голяма част от българските директори идват от учителското съсловие и не са получили систематично подготвено управленско образование. Този факт, макар и обясним от историческа гледна точка, създава условия за преобладаване на интуитивни управленски практики, при които стилът на директора често се формира под влияние на личния опит и на модела на предишни ръководители, а не на съвременната теория за лидерство. Резултатите на изследователи като Георгиева и Николаева (Georgieva & Nikolaeva, 2001) също показват, че в българската образователна среда се наблюдава преобладаване на административния подход над същинското лидерство. Това поставя пред системата на квалификацията и професионалното развитие на директорите сериозно предизвикателство. Целенасоченото получаване на необходимите знания за различните стилове на управление е от изключителна важност за изграждане на управленски компетентности, без които законово предоставените правомощия остават неефективно използвани.

### **Видове управленски стилове в училищната организация**

Авторитарният стил се характеризира с концентриране на решенията в ръцете на директора, строг йерархичен контрол и ограничено участие на учителите в управленския процес. В кратък срок този стил може да осигури бързо изпълнение на заповедите, особено в кризисни ситуации, но в дългосрочен план води до демотивация, формализиране на педа-

гогическата дейност и потискане на творческата инициатива. Балкански (Balkanski, 2001) предупреждава, че авторитарният стил в образователната среда е особено опасен, тъй като противоречи на педагогическата етика и на характера на учителския труд, който по същността си изисква професионална автономия. В училищата с авторитарно управление често се наблюдава ниско ниво на иновация, увеличено текучество на учителите и формално отношение към професионалните задължения.

Демократичният стил е основан на принципите на консултативност, делегиране и активно участие на педагогическия колектив в процеса на вземане на решения. Директорът, който практикува такъв стил, разглежда учителите като професионалисти и партньори, чието мнение е ценно при формулирането на училищните политики. Емпиричните проучвания (Leithwood & Jantzi, 2006) потвърждават, че в училищата с демократично управление се наблюдава по-висока степен на професионално удовлетворение, по-силна организационна идентификация и по-добра готовност за приемане на промените. Слабост на стила може да бъде забавянето на процесите по вземане на решения, особено в ситуации, които изискват бърза реакция.

Либералният стил, познат още като „laissez-faire“, предоставя максимална свобода на учителите, но същевременно се характеризира със слаба намеса на директора в ключовите управленски решения. В определени случаи – например в училища с висококвалифициран и самостоятелен екип – подобен стил може да създаде условия за иновация. По-често обаче той води до размиване на отговорностите, непоследователност в политиките и отслабване на стратегическия фокус. В контекста на управлението на промените либералният стил е особено неподходящ, тъй като не осигурява нито визията, нито дисциплината, които комплексните трансформации изискват.

Транзакционният стил е изграден върху принципа на ясно формулирани очаквания и съответно определени стимули и санкции. Директорът установява стандарт, проверява изпълнението и награждава или санкционира в зависимост от резултата. Този стил е удачен за осигуряване на стабилно функциониране и рутинни задачи, но е недостатъчен, когато училището се намира в процес на дълбоки структурни промени (Bass & Avolio, 1994). Bass и Avolio разграничават две разновидности на транзакционното лидерство – управление чрез

условно възнаграждение и управление чрез изключение – като и двете се основават на обмен, а не на вдъхновение.

Трансформационният стил, както вече бе отбелязано, предполага съществено различен подход. Директорът трансформатор формулира привлекателна визия за развитието на училището, вдъхновява своя екип чрез личния си пример и личното си участие, интелектуално стимулира учителите да търсят нови решения и проявява индивидуализирано внимание към професионалното развитие на всеки от тях. Fullan (2001) описва този тип ръководител като „лидер в културата на промяната“ – професионалист, който приема промяната не като еднократно събитие, а като траен процес на учене на цялата организация. Според модела на Leithwood (Leithwood, 1994) трансформационното училищно лидерство включва осем измерения, сред които изграждане на училищна визия, формулиране на училищните цели, осигуряване на индивидуализирана подкрепа, моделиране на добри практики и високи очаквания, създаване на продуктивна училищна култура и развитие на структури за участие в решенията.

През последните години все по-голямо внимание получава и концепцията за *разпределеното лидерство* (distributed leadership), което се разглежда като надстройка над трансформационния стил. Според този подход лидерските функции не са монополизирани от директора, а се споделят между различни членове на педагогическата общност – заместник-директори, ръководители на методически объединения, класни ръководители, учители с изявен професионален авторитет. Подобен ефект има и споделеното лидерство, което също намира място в управленската практика на днешното училище. Екипите, които функционират в режим на разпределено лидерство, демонстрират по-голяма устойчивост към рисковете на промяната, тъй като отговорността не е съсредоточена в една личност (Leithwood & Jantzi, 2006). Обобщен преглед на ефектите на различните стилове върху процеса на промяна е представен в Таблица 1.

**Таблица 1.** Ефекти на управленските стилове върху промяната

| Стил на управление | Ефект върху промяната                       |
|--------------------|---------------------------------------------|
| Авторитарен        | Бърза формална промяна, но висока съпротива |
| Демократичен       | Висока ангажираност, по-бавно темпо         |
| Либерален          | Фрагментация, липса на кохерентност         |
| Транзакционен      | Поведенчески промени, без дълбочина         |
| Трансформационен   | Устойчива и дълбока промяна в културата     |
| Разпределен        | Колективна отговорност, висока устойчивост  |

### Теоретични модели за управление на промените

Различни модели за управление на промяната, имащи широко приложение в образователния мениджмънт възникват в определен исторически и организационен контекст, и имат евристична стойност за анализа на училищните трансформации.

Моделът на Lewin (Lewin, 1947) е най-ранният класически модел и включва три последователни етапа: размразяване (unfreeze), промяна (change) и замразяване (refreeze). На първия етап организацията трябва да осъзнае необходимостта от промяна и да се откаже от досегашните модели на поведение. Това е психологически трудна фаза, защото хората обикновено държат на установеното и се нуждаят от силни аргументи и от мотивиращи събития, за да приемат идеята за промяна. На втория етап се извършва същинската трансформация – въвеждат се новите практики, структури или нагласи. На третия промените се стабилизират и се институционализират като нова норма, като се изгражда система за подкрепа и се осигурява устойчивост във времето. Въпреки че моделът е критикуван за своята линейност и опростеност (Cummings, Bridgman & Brown, 2016), той остава полезна диагностична рамка при анализа на училищни трансформации, особено когато става дума за относително ограничени по обхват промени.

Значително по-детайлен е осемстъпковият модел на Kotter (1996), разработен първоначално за бизнес организациите, но масово прилаган и в образованието. Той включва следните етапи: създаване на усещане за неотложност; формиране на ръководна коалиция; развитие на визия и стратегия; комуникация на визията за промяна; овластяване на служителите за широки действия; създаване на краткосрочни победи; консолидиране на печалбите и произвеждане на повече промени; и най-накрая – закрепване на новите подходи в организационната култура. Приложението на този модел в училищна среда показва, че директорите, които пренебрегват някой от етапите – особено етапа на изграждане на визия и създаване на краткосрочни победи – обикновено не успяват да институционализират промяната. Самият Kotter (1996) отбелязва, че в повечето неуспешни опити за промяна във всякакви организации се пропуска именно изграждането на достатъчно силно усещане за неотложност, което блокира процеса още на първия етап.

Особено влиятелни в образователния сектор са трудовете на Fullan (2001, 2011). В книгата си „Лидерство в култура на промяна“ авторът откроява шест основни практики на лидера на промяната: морален смисъл, разбиране на процеса на промяна, изграждане на взаимоотношения, създаване и споделяне на знание, постигане на кохерентност и постоянно учене. Fullan подчертава, че успехът на промените в училище зависи в много по-голяма степен от качеството на лидерството, отколкото от съдържанието на самите реформи. В по-късната си работа „Change Leader: Learning to Do What Matters Most“ (Fullan, 2011) той добавя още едно измерение – акцента върху практическото действие и способността на лидера да се концентрира върху малкия брой действително важни неща. В тази перспектива управленският стил на директора не е просто една от променливите, а ключовата променлива, която определя дали училището ще се превърне в учеща организация или ще остане в състояние на реактивно изпълнение на външни разпоредби.

Заслужава да се отбележи, че посочените три модела имат различни силни страни и не са взаимно изключващи се. Моделът на Lewin предлага елементарна и интуитивна рамка, която е удобна за бързи диагностични оценки. Моделът на Kotter предоставя детайлна пътна карта с конкретни стъпки. Подходът на Fullan

акцентира върху ценностно-мотивационното измерение и върху културата на организацията. В практиката на училищния мениджмънт подходящото решение често е интегрирането на елементи от различните модели – стратегията на Kotter може да бъде насочвана от моралния смисъл на Fullan и оценявана спрямо фазите на Lewin.

### **Взаимовръзка между управленския стил и ефективността на промените**

Трансформационният и разпределеният стил се открояват с най-висок потенциал за успешно инициране и устойчиво провеждане на промените. Това се дължи на няколко фактора. Първо, тези стилове инвестират значителни усилия в изграждане на споделена визия, която Kotter (1996) определя като незаменим елемент на всяка стратегическа промяна. Второ, те разчитат на вътрешната мотивация на учителите, а не на външната принуда, което прави въведените промени по-устойчиви във времето. Трето, чрез механизмите на интелектуална стимулация и индивидуализирано внимание те изграждат професионалния капацитет на педагогическия екип, без който никоя промяна в учебната практика не може да бъде реализирана. Четвърто, те създават условия за колективно учене, при което училището като организация става способно само да генерира и провежда промени, а не само да реагира на външни въздействия.

Авторитарният стил на управление често демонстрира парадоксален ефект. На повърхността той може да създава впечатление за бърза и ефективна промяна – заповедта е издадена, сроковете са определени, отчетите се събират. Но в дълбочина промяната не се институционализира, защото учителите я възприемат като принуда, а не като собствено решение. Вацов (Vatsov, 2015) посочва, че в подобни случаи често се наблюдава „формална промяна“ – учителите привидно изпълняват новите изисквания, но във всекидневната си практика запазват старите модели на работа. С премахването на натиска или със смяната на директора промените се оттеглят обратно. Този ефект е особено изявен при промени в педагогическите практики, които изискват не просто външна отчетност, а вътрешна убежденост и промяна на професионалните нагласи.

Либералният стил е особено неподходящ в периоди на стратегическа промяна. Без ясна

посока и без консолидираща роля на директора процесите се фрагментират, отделните учители или екипи правят собствени интерпретации на новите изисквания, а институционалната кохерентност се разпада. Ефектите от такова управление най-бързо се виждат в качеството на образователния процес и в училищния климат. Единственото изключение е ситуация, в която училището разполага със силни неформални лидери сред учителите, които поемат функции, обикновено изпълнявани от директора. Такъв сценарий обаче е нестабилен и силно зависи от конкретните личности.

Транзакционният стил има своето място като допълнение, а не като основа на управлението на промените. Ясните очаквания и последователните стимули помагат за устойчивостта на поведенческите промени, но не са достатъчни за по-дълбоките промени в нагласите, професионалните убеждения и организационната култура на училището. Bass и Avolio (1994) обосновават т. нар. „augmentation hypothesis“ – хипотезата, че трансформационното лидерство надгражда транзакционното, а не го замества: ефективният лидер прилага и двете, но трансформационните елементи са тези, които осигуряват допълнителната стойност.

Никой стил не е универсално приложим и най-ефективен във всички ситуации. Ситуационният подход в лидерството, развиван още от Hersey и Blanchard, насочва вниманието към това, че адекватният стил зависи от зрелостта на екипа, от естеството на задачата и от контекста, в който се развива промяната. Hallinger (2005) допълва, че културният контекст – както националният, така и специфично училищният – влияе върху ефективността на различните стилове. В културите с висока дистанция към властта например авторитарният стил може да бъде по-приемлив, отколкото в егалитарните култури. Фактически добрият директор не практикува един-единствен стил, а притежава репертоар от стилове и умее да избира измежду тях в зависимост от конкретната ситуация.

### **Управленският стил и съпротивата срещу промяната**

Съпротивата срещу промяната е закономерно явление във всяка организация, в това число и в училището. Тя не е проява на лоша воля, а естествена психологическа реакция на несигурността, която промяната носи със себе

си. Kotter (1996) идентифицира четири основни причини за съпротива: страх от загуба на нещо ценно, недостатъчно разбиране на промяната и нейните последици, липса на доверие в инициаторите на промяната и несъгласие с това, че именно тази промяна е правилната. В училищна среда тези причини добиват допълнителни измерения – учителите се опасяват от натоварване с допълнителни ангажменти, от омаловажаване на дългогодишния им професионален опит, от възможността новостите да се окажат поредната „мода“, която скоро ще бъде забравена.

Управленският стил на директора може значително да усилва или да смекчи тези реакции. Авторитарният стил по правило усилва съпротивата, защото увеличава чувството за заплахата и създава впечатление, че учителите са само обект на управление. Демократичният и трансформационният стил, напротив, трансформират учителите в съавтори на промяната и съществено намаляват неохотата да се приемат новите изисквания. Когато хората се чувстват чути и когато виждат, че техните професионални знания и опит са взети под внимание, те по-лесно преодоляват съмненията си и влагат собствена енергия в реализацията на промените.

От методическа гледна точка е важно директорът да разбере, че съпротивата не трябва да се потиска, а да се управлява. Откритият диалог, създаването на формати за обратна връзка, включването на опонентите в екипите по планирането на промяната, демонстрирането на конкретни ранни победи – всичко това са техники, които съчетават елементи на демократичен и трансформационен стил и които са доказали своята ефективност в практиката на българските иновативни училища. Особено полезно е директорът да прави ясна разлика между рационалната и емоционалната съпротива: първата се преодолява с аргументи и доказателства, а втората – с работа върху взаимоотношенията, доверието и чувството за професионална сигурност.

Друг важен аспект е темпото на промяната. Твърде бързото темпо създава усещане за претоварване и страх, който блокира приемането; твърде бавното – губи инерцията и позволява на съпротивата да се консолидира. Директорът-лидер на промяната постоянно наблюдава това тънко равновесие и адаптира ритъма на процеса според сигналите, които получава от своя екип. В тази връзка Fullan (2001) говори за „премерено настояване“ – комбинацията

между ясна настойчивост относно посоката и търпеливо отношение към хората, които трябва да изминат пътя.

### **Добри практики в българското училище**

Анализът на статута на иновативните училища в България, въведен със ЗПУО и развит чрез последващи решения на Министерския съвет, е добра илюстрация на взаимовръзката между управленски стил и успех на промените. Цоков (Tsokov, 2016) в своите анализи на иновативните училища изтъква, че водеща характеристика на успешните случаи е наличието на директор с ясно изразен лидерски профил, който не само формулира визия за развитие, но и изгражда екип, способен да я реализира. Броят на иновативните училища у нас се увеличава от по-малко от сто през 2017 г. до стотици в последните години, което свидетелства за системно нарастващ капацитет на лидерство в българската образователна среда.

В успешните иновативни училища се наблюдават няколко общи характеристики на управлението. Първо, директорът инвестира значително време и усилия в изграждане на споделено разбиране за посоката на развитие, включително чрез срещи с екипа, работни семинари и публично представяне на стратегията пред родителите и общността. Второ, директорът делегира отговорности и създава екипи, които имат собствена автономия и отчетност – класни ръководители, ръководители на клубове, координатори на проекти. Трето, директорът активно подкрепя професионалното развитие на учителите – чрез квалификации, вътрешноучилищно менторство, участие в проекти. Четвърто, директорът изгражда партньорства извън училището – с университети, бизнес организации, общински структури, неправителствения сектор – и по този начин осигурява ресурси и легитимност за промените.

Особено показателен пример за връзката между управленския стил и управлението на промените е периодът на пандемията от COVID-19. Училищата, в които директорите още преди кризата започват изграждане на дигитална култура, в които има работещи канали за комуникация с учителите и родителите, в които делегирането и екипната работа са утвърдена практика, преминават към дистанционно обучение относително плавно. За разлика от тях в училища с авторитарно-административен

тивно управление се наблюдава объркване, неуспешни опити за контрол по същия начин, както в присъствена среда, и сериозни проблеми с ангажираността на учениците. Пандемичната криза фактически е естествен експеримент, който потвърждава тезите на теоретиките на трансформационното лидерство.

На противоположния полюс стоят училища, в които промените не успяват въпреки подходящата нормативна база и достатъчното финансиране. Характерно за тях е или силно концентриран авторитарен стил, при който учителският колектив е де факто деактивиран, или напълно разпръснато управление, при което липсва ясна посока. И в двата случая резултатите в образователния процес и в задържането на квалифицирани учители са съществено по-ниски от средните за системата.

### **Управленският стил и организационната култура в процеса на промяна**

Взаимовръзка между управленския стил и ефективността на промените е влиянието на стила върху организационната култура на училището. Балкански (Balkanski, 2003) определя училищната организационна култура като съвкупност от споделени ценности, норми, убеждения и практики, които се предават между членовете на общността и определят начина, по който институцията функционира. Именно културата е тази „мека“ материя, която най-трудно се поддава на целенасочена промяна и която същевременно най-силно определя дали една реформа ще бъде институционализирана.

Авторитарният стил по правило формира култура на подчинение, страх и формална отчетност. Учителите в такива училища развиват защитни стратегии – минимизиране на видимите грешки, избягване на инициатива, скриване на проблемите от ръководството. В такава култура всяка нова промяна се среща с предпазливост и се интерпретира като поредна тежест, наложена отвън. Демократичният и трансформационният стил, напротив, изграждат култура на доверие, професионален диалог и колективна отговорност. В такива училища учителите активно търсят начини да подобрят своята работа, споделят добри практики и възприемат промените като възможност за професионално израстване.

Fullan (2001) определя изграждането на култура на сътрудничество като една от централните задачи на образователния лидер. В тази култура учителите не работят изолирано

в своите класни стаи, а обменят опит, наблюдават взаимно часовете си, анализират съвместно резултатите на учениците и разработват общи стратегии за подобрене. Този тип култура прави училището способно да учи като организация – едно от ключовите условия за устойчивост на всяка промяна. Както подчертават Leithwood и Jantzi (2006), трансформационните лидери инвестират значителен ресурс именно в изграждането на такава професионална култура, защото са наясно, че без нея всяка реформа рискува да остане повърхностна.

В българските училища процесът на изграждане на сътрудническа култура среща редица специфични трудности. Традиционно силно изразената индивидуална автономия на учителя в класната стая, ограниченото време за колективна работа, липсата на практики за взаимно наблюдение и обратна връзка – всички тези фактори забавят културната промяна. Именно тук ролята на директора като трансформационен лидер е от решаващо значение: чрез целенасочени управленски решения – формиране на екипи по интереси, организиране на вътрешноучилищни квалификации, въвеждане на споделено планиране, публично отбелязване на добри практики – директорът постепенно променя начина, по който учителите разбират своята професия и своето място в институцията.

### **Заклучение**

Анализът, направен в настоящото изложение, позволява да бъдат формулирани няколко обобщаващи извода. Първо, управленският стил на директора е един от най-значимите вътрешни фактори, определящи ефективността на управлението на промените в училище. Неговата роля не може да бъде заместена нито от качеството на нормативната уредба, нито от размера на финансирането, нито от квалификацията на отделните учители, взети поотделно. Второ, сред основните управленски стилове трансформационният и разпределеният стил демонстрират най-висок потенциал за устойчиво управление на планираните промени в българското училище. Те изграждат споделена визия, активират вътрешната мотивация на педагогическия екип и създават условия за институционализиране на промените в организационната култура.

Трето, ефективното управление на промените предполага ситуативна гъвкавост – директорът следва да адаптира стила си според етапа на промяната, според зрелостта на екипа и според характера на конкретната задача. Без тази гъвкавост дори най-добрите модели на промяна остават на хартия. Четвърто, перспективите пред българското училище изискват целенасочена инвестиция в развитието на управленските компетентности на настоящите и бъдещите директори – чрез специализирана подготовка в образователния мениджмънт, чрез практическо обучение и чрез професионални общности за обмяна на опит. Без такава инвестиция разширените правомощия, които ЗПУО предоставя на директорите, няма да се превърнат в ефективно лидерство за промяна.

Директорът на съвременното българско училище не е просто администратор или изпълнител на спуснати отгоре политики. Той е ключова фигура, от която зависи дали училището ще се превърне в учеща се организация, способна сама да генерира и провежда промени, или ще остане пасивна институция, реагираща със закъснение на външни изисквания. Изборът между тези две алтернативи в голяма степен е въпрос на управленски стил и на управленска култура, които съвременното българско образование все по-настойчиво изисква от своите лидери.

## Литература

- Balkanski, P. 2001. Uchilishten menidzhmant. Kniga parva. Teoriya. Sofiya. (bul)
- Balkanski, P. 2001a. Uchilishten menidzhmant. Kniga vtora. Praktika. Sofiya. (bul)
- Balkanski, P. 2003. Organizatsionna kultura na uchilishteto. V: Upravlenie na srednoto obrazovanie. Sofiya, s. 161–180. (bul)
- Bass, B. M., B. J. Avolio. 1994. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Cummings, S., T. Bridgman, K. G. Brown. 2016. Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. Human Relations, 69 (1), pp. 33–60.
- Fullan, M. 2001. Leading in a Culture of Change. San Francisco, Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2011. Change Leader: Learning to Do What Matters Most. San Francisco, Jossey-Bass.
- Georgieva, V., Sv. Nikolaeva. 2001. Obrazovaten menidzhmant. Organizatsiya i upravlenie na obrazovatelni deynosti, institutsii i proekti. Sofiya. (bul)
- Hallinger, P. 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33 (3), pp. 329–352.
- Hallinger, P. 2005. Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. Leadership and Policy in Schools, 4 (3), pp. 221–239.
- Kotter, J. P. 1996. Leading Change. Boston, Harvard Business School Press.
- Leithwood, K. 1994. Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30 (4), pp. 498–518.
- Leithwood, K., D. Jantzi. 2006. Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. School Effectiveness and School Improvement, 17 (2), pp. 201–227.
- Lewin, K. 1947. Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. Human Relations, 1 (1), pp. 5–41.
- Tsokov, G. 2011. Upravlението na uchilishtnata organizatsiya v informatsionnoto obshtestvo. Plovdiv, UI Paisiy Hilendarski. (bul)
- Tsokov, G. 2016. Inovativnite uchilishta kato alternativa v balgarskoto uchilishtno obrazovanie. Sb. Alternativi v obrazovaniето, Plovdiv. (bul)
- Vatsov, Sv. 2015. Direktorat kato upravlenски лидер. Balgarsko spisanie za obrazovanie, br. 2, s. 72–85. (bul)
- Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 01.08.2016 g. (bul)

---

Николинка Чушева, докторант,  
Югозападен университет „Неофит Рилски“,  
Катедра „Управление на образованието и специ-  
ална педагогика“  
e-mail: n\_chusheva@abv.bg;  
nikolinkadimitrova71@gmail.com

Мирослав Терзийски, доц. д-р,  
Югозападен университет „Неофит Рилски“,  
Катедра „Управление на образованието и специ-  
ална педагогика“  
e-mail: miroslav.t@swu.bg;  
miroslav.terziyski@gmail.com;



## СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВОДЕЩИ АИ ПЛАТФОРМИ И ТЯХНОТО ВЛИЯНИЕ ВЪРХУ УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ВЪВ ВИШЕТО МЕДИЦИНСКО УЧИЛИЩЕ

Асен Сеизов, Полина Михова

## COMPARATIVE ANALYSIS OF LEADING AI PLATFORMS AND THEIR IMPACT ON THE LEARNING PROCESS IN MEDICAL SCHOOLS

Asen Seizov, Polina Mihova

**ABSTRACT:** The rapid development of artificial intelligence (AI) is radically transforming higher education, changing the ways in which students learn and acquire information. This report provides a comparative analysis of leading AI platforms and examines their impact on the educational experience of medical students.

The study examines leading large language models, including ChatGPT (OpenAI), Claude (Anthropic), Gemini (Google), and Grok (xAI). The evaluation considers frequency of use, primary objectives, capabilities for personalized academic support, trust in information, and reliability.

The results show that AI is the preferred tool among most surveyed students, who also believe it improves the quality of education. Over 80% report increased confidence in their knowledge after using an AI assistant.

Respondents also express concerns. The main concerns regarding the use of AI in medical education are the risk of errors, data privacy issues, the risk of “hallucinations,” and the limited development of critical thinking.

The report concludes that the effective use of AI in medical education requires a balanced approach. This approach must combine technological innovation with pedagogical oversight. AI in medical education should be a tool for organizing information, not a definitive source of medical information.

**Key words:** Artificial Intelligence, Large language models, Quality of education, AI in medical education.

### Въведение

Развитието на изкуствения интелект (ИИ), и по-специално на големите генеративни езикови модели, неминуемо довежда и до значителна промяна във висшето образование. Тази промяна оказва влияние и върху учебния процес във висшето медицинско училище. В последните години платформи захранени от ИИ са се превърнали в ежедневно използвани помощници за търсене на информация, подготовка за изпити и инструменти за генериране на учебни материали (Lucas et al., 2024).

Според редица изследвания, ИИ предлага множество възможности за персонализирано обучение, симулации на случай в клиничната практика, автоматизирано генериране на въпроси за изпити и обобщаване на сложна медицинска литература. Това позволява на студентите да преодолеят информационното претоварване и да развият практически умения в по-гъвкава и адаптивна среда (Roveta et al., 2025; Lucas et al., 2024). Достъпът до практически неограничена информация онлайн насърчава тенденцията към самонасочващо се

учене. Студентите предпочитат да изследват предметите самостоятелно или по нетрадиционни пътища (Chukurliev, 2024).

Въпреки това, навлизането на ИИ в медицинското образование поставя и сериозни предизвикателства, като риск от „халюцинации“, ограничаване на контакта на лекаря с пациента, намаляване на критичното мислене, въпроси свързани с поверителност на данните и отговорност при вземане на клинични решения. Много автори подчертават необходимостта от балансиран подход, който съчетава технологичните предимства с човешки надзор и развитие на грамотност в областта на ИИ сред студентите и преподавателите (Zhui et al., 2024). Машинното учене, което е част от функциите на ИИ, е един нов вид общуване между човек и машина. Не можем да възпрем студентите да го ползват извън и след университета. По добре е заедно с тях да се научим как да го използваме (Chukurliev, 2024).

Целта на доклада е да представи сравнителен анализ на водещите към момента платформи за ИИ и да оцени тяхното въздействие

върху студенти, които се обучават в медицински специалности.

## Методология

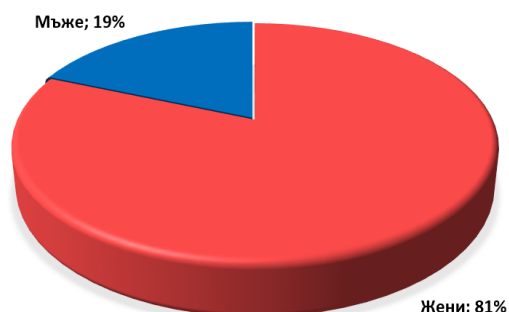
Анализът се основава както на преглед на съвременната научна литература, така и на резултати от проведено анкетно проучване с Google forms сред 114 респонденти. Изследването е осъществено в периода март - април 2026 г., като са обхванати 114 студента, обучаващи се в различни медицински специалности от Медицински университет - Плевен.

Представените данни са анализирани и визуализирани под формата на графики, които служат като основа за интерпретация. Разгледани са основни аспекти относно доверието при използването на информацията получена от общи езикови модели.

## Резултати и анализ

### Демографски профил на респондентите

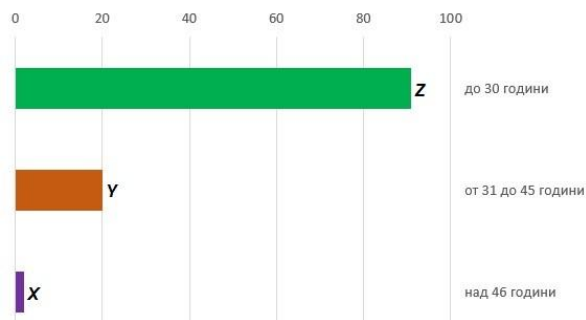
Изследването разкрива (фиг. 1), че преобладаващата част от анкетираните студенти са жени 80,5%, докато мъжете съставляват едва 18,6%. Тази доминация на женския пол в извадката потвърждава съществуващата тенденция за феминизация на медицинските професии.



Фиг. 1. Разпределение по пол

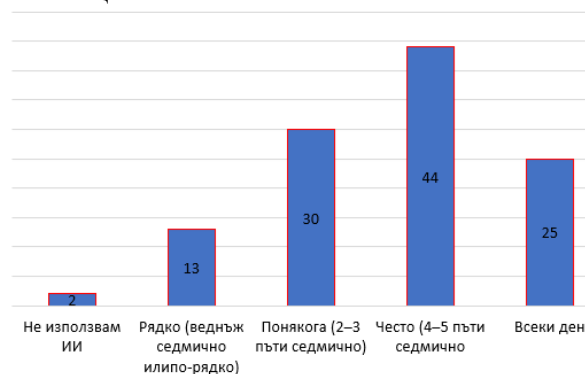
По отношение на възрастовото разпределение, най-голям дял заемат студентите до 30 години - 80,5%, (фиг. 2), което съответства на стандартния период за обучение във висше образование. Това е и групата на така нареченото поколение Z.

Впечатление прави и групата на 31-45 годишните - 17,7%, което ни насочва към активно продължаващо образование за представителите на поколението Y и стремеж към професионална квалификация в по-зряла възраст. Логично най-малко са представителите на поколение X над 46 години - 1,8%.



Фиг. 2. Разпределение по възраст

На респондентите им бе зададен въпрос за честотата на използване на ИИ в обучението им (фиг. 3). Повече от половината от изследваните лица 60,5% дават отговори „Всеки ден“ и „Често“, което означава, голяма част от студентите използват ИИ почти постоянно. А 86,8% от всички студенти използват ИИ редовно. Това показва, че технологията е приета и студентите очевидно разчитат на ИИ за различни цели.



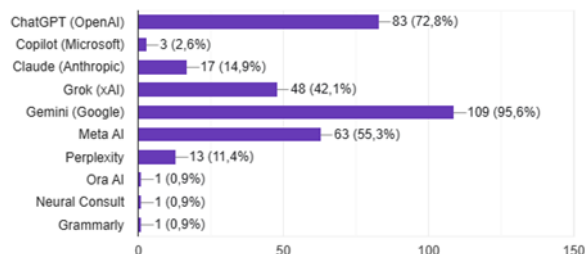
Фиг. 3. Използване на ИИ в обучението

Най-популярните ИИ платформи (фиг. 4), сред студентите са тези на най-големите технологични гиганти: Google (Gemini) и OpenAI (ChatGPT), припознати като първостепенни източници на информация.

Водещото първо място на Gemini, 95,6%, вероятно се дължи на нейната достъпност и интеграция с екосистемата на Google, която се използва от студентите за съхранение на лични файлове. Висок е делът и на използваните ChatGPT платформа 72,8%, което я нарежда на второ място по използваемост и може да се обясни с добър имидж и репутация сред студентите.

Meta AI и Grok си поделят трето място, показващо също високо ниво на използваемост от студентите. И двата инструмента са част от социални мрежи, което предполага, че студентите използват ИИ „в движение“ през

социалните мрежи. Удобство, криещо риск за достоверност на информацията. Впечатление прави ниския относителен дял на студентите, използващи специализирани платформи - Claude 14,9% и Perplexity 11,4%. Въпреки че Claude е платформа за анализ на данни, а Perplexity за цитиране на източници,



Фиг. 4. Платформи използвани за учебни цели

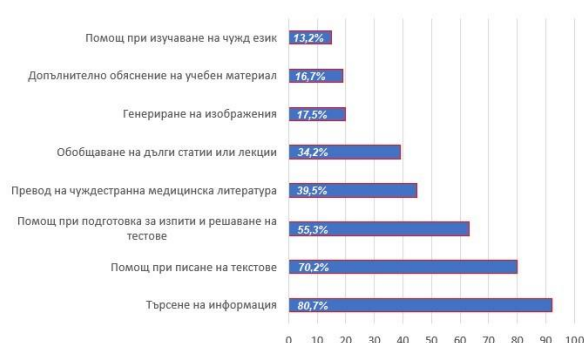
студентите предпочитат масовите модели.

Притеснителен е фактът, че специализирани медицински платформи имат нисък процент на използване. Факт, най-вероятно дължащ се на неособена популярност и на нуждата от допълнително заплащане за достъп до пълните функции. Масовото използване на общите ИИ модели за специализирани въпроси налага допълнителни проверки с цел осигуряване на достоверност на информацията.

Студентите използват ИИ предимно за основни задачи, като намиране, писане и превод на информация (фиг. 5). Това показва, че ИИ е ефективен инструмент, който в контекста на обучението в медицински специалности би помогнал за справяне с информационното претоварване, но също така носи и риск от повърхностно заучаване.

Повече от половината студенти ползват ИИ за активна самоподготовка и решаване на тестове. Този подход при обучението в медицински специалности е крайно неподходящ, тъй като платформите биха могли да симулират изпитна среда или пряко да участват в решаване на изпитни тестове, влияейки върху успеха на студентите.

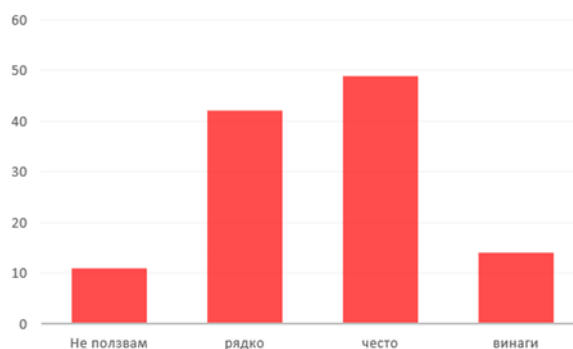
Повече от 1/3 от респондентите използват технологията за пестене на един от най-дефицитните ресурси на съвременните общности, а именно „времето“, използвайки я за преводи 39,5% и обобщаване на дълги статии или лекции 34,2%. Тези данни подчертават практическото приложение на ИИ при работа с огромни обеми данни.



Фиг. 5. Цели на използване

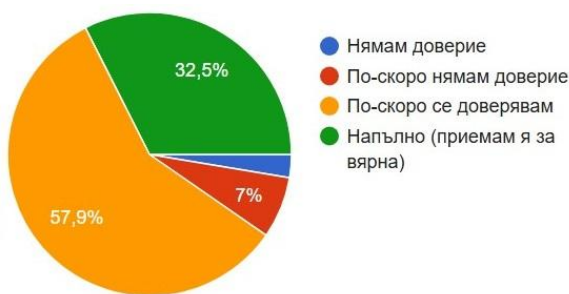
На (фиг. 6) са представени резултати ясно показващи, че ИИ заема централно място в подготовката за полагане на изпити в медицинските специалности. Над 54% от анкетираните използват технологията интензивно, което ни дава основание да считаме, че повече от половината студенти разчитат системно на ИИ при подготовката си.

Притеснителен е фактът, че 12,1% използват ИИ „Винаги“, което поставя под съмнение компетенциите на студентите да анализират и синтезират самостоятелно, без технологична помощ.



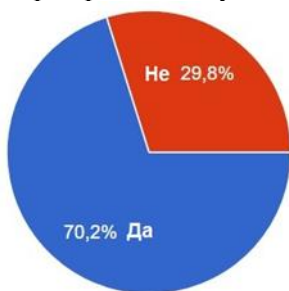
Фиг. 6. Използване на ИИ при подготовка за изпити

Резултатите показват и висока степен на доверие (фиг. 7). 90,4% от студентите са дали отговори съответно 32,5%, че напълно се доверяват и 57,9% по-скоро се доверяват. Това доверие към ИИ е впечатляващо, но и рисковано. В медицинското образование грешната или неправилна интерпретация на информация, генерирани от ИИ, могат да имат фатални последици в бъдеще.



Фиг. 7. Доверие в ИИ

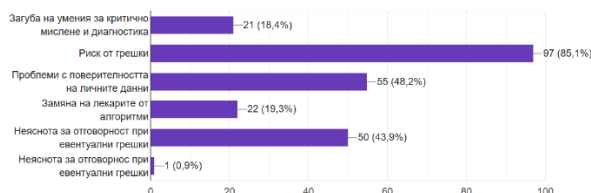
Интересен парадокс е факта, че 70,2% от анкетираните потвърждават, че са засичали ИИ да генерира невярна информация (халюцинации), но над 90% продължават да се доверяват на технологията (фиг. 8). Вероятно разпознавайки халюцинациите, студентите използват ИИ с известна доза скептицизъм и можем да предпологаме, че проверяват информацията чрез учебници и записки на лекции, което би било една добра практика обучението им.



Фиг. 8. Честота на срещи с "халюцинации" на ИИ

Получените от нас данни относно „халюцинациите“ при използване на ИИ, се потвърждават и от специализираната литература. Въпреки голямата популярност на платформа Gemini, се наблюдава интерпретиране на невярна информация (Wójcik et al., 2025). Това отново ни води към заключението, че ИИ в обучението трябва да се използва като инструмент за помощ основно в систематизирането на информация, а не като доверен източник.

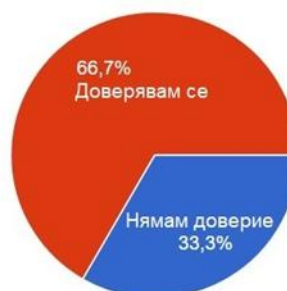
Наред с високата приемственост и доверие към ИИ, студентите демонстрират и висок процент предпазливост. Най-сериозните опасения на респондентите са свързани с рискът от грешки 85,1 %, следван от проблемите с поверителността на личните данни 48,2 % и неяснотата относно отговорността при евентуални грешки на 43,9 % (фиг. 9).



Фиг. 9. Страх от навлизането на ИИ в обучението по медицински специалности

Получените резултати от изследването ни дават основание да обобщим, че страховете са насочени не толкова към това, че ИИ ще ни замени, а повече към това, че може да ни навреди, при евентуална неточно интерпретирана информация.

Съществуващият страх от навлизане на ИИ в обучението кореспондира с мнението на изследваните лица относно доверието им при използване на ИИ в медицинската диагностика. Важно е да отбележим, че 66,7 % от анкетираните заявяват, че не биха се доверили на диагноза, поставена от ИИ, ако тя противоречи на тяхната собствена преценка (фиг. 10).



Фиг. 10. Доверие към диагноза поставена от ИИ

Тези резултати подчертават, че въпреки активната интеграция на ИИ в учебния процес от студентите, те са предпазливи и осъзнават потенциалните рискове в случай на предоверяване.

## Заклучение

Резултатите от проведеното проучване доказват разширените възможности за информирани в процеса на обучение чрез използване на ИИ. Фактът, че над 80% търсят информация чрез ИИ показва, че традиционните средства и учебници вече не са единствените източници на информация. Съвременните студенти предпочитат ИИ като източници на информация,

поради факта, че им дават възможности за об-  
работване на голям обем знания за кратко  
време. Това налага и методите на преподаване  
и изпитване да се адаптират към способнос-  
тите на все по-масовото поколение Z, очак-  
ващо незабавни и синтезирани отговори.

Ето защо едно от предизвикателствата към  
университетските преподаватели е да внедря-  
ват иновации в обучението на студентите,  
свързани с уменията не само за задаване на  
точните въпроси на ИИ, но и как да поставят  
под съмнение отговорите. Нужно е да се на-  
сърчи използването на надеждни медицински  
ИИ платформи, чрез закупуване на корпоративни  
абонаменти и създаване на служебни  
акаунти за студентите за периода на тяхното  
обучение.

Фактът, че мнозинството от запитаните  
биха пренебрегнали диагноза от ИИ противо-  
речаща на мнението им, показва, че академич-  
ната среда все още успява да култивира кри-  
тично мислене. Студентите припознават ИИ  
като инструмент за систематизиране на ин-  
формация и насоки в обучението, но не и като  
основен, доминантен и достоверен източник  
на информация и техен „ментор“ в учебния  
процес.

## Литература

1. Lucas HC, Upperman JS, Robinson JR. A systematic review of large language models and their implications in medical education. *Med Educ*. 2024;58(11):1276-1285. doi:10.1111/medu.15402
2. Roveta A, Castello LM, Massarino C, Francese A, Ugo F, Maconi A. Artificial Intelligence in Medical Education: A Narrative Review on Implementation, Evaluation, and

Methodological Challenges. *AI* 2025, 6, 227. <https://doi.org/10.3390/ai6090227>.

3. Chukurliev H. 2024 *Postpedagogikata - iluzia ili realnost?*, ISBN 978-619-239-986-3, str 27, Sofiya.

4. Zhui L, Yhap N, Liping L, Zhengjie W, Zhonghao X, Xiaoshu Y, Hong C, Xuexiu L, Wei R. Impact of Large Language Models on Medical Education and Teaching Adaptations. *JMIR Med Inform*. 2024 Jul 25;12:e55933. doi: 10.2196/55933. PMID: 39087590; PMCID: PMC11294775

5. Chukurliev H. 2024 *Evoliucia na universitetskoto obrazovanie*, NBU, ISBN 978-619-233-317-1, str 305, Sofiya.

6. Draganova M. 2016 *Upravlienie na vremeto*. MU-Pleven, ISBN 978-954-756-195-3, str. 160, Pleven

7. Wójcik D, Adamiak O, Czerepak G, Tokarczuk O, Szalewski L. A bi-linguistic comparative analysis of ChatGPT-4, Gemini, and Claude performance on Polish medical-dental final examinations. *Sci Rep*. 2025 Sep 26;15(1):33083. doi: 10.1038/s41598-025-17030-0. Erratum in: *Sci Rep*. 2025 Dec 15;15(1):43849. doi: 10.1038/s41598-025-31400-8. PMID: 41006462; PMCID: PMC12474969.

---

инж. Асен Сеизов  
Медицински университет - Плевен  
e-mail: [asen.seizov@mu-pleven.bg](mailto:asen.seizov@mu-pleven.bg)

Доц. д-р Полина Михова  
Нов Български Университет  
e-mail: [pmihova@nbu.bg](mailto:pmihova@nbu.bg)



## КОНТЕКСТ В MEDLEX ИЗОЛИРАНА И КОНТЕКСТУАЛИЗИРАНА ЛЕКСИКАЛНА ОБРАБОТКА ПРИ СЛУШАНЕ В МЕДИЦИНСКИ АНГЛИЙСКИ

Евгени Станчев

### MEDLEX CONTEXT: ISOLATED VS CONTEXTUALISED LEXICAL PROCESSING IN MEDICAL ENGLISH LISTENING

Evgeni Stanchev

**ABSTRACT:** *This study examines isolated vs contextualised lexical presentation in Medical English listening within an English for Specific Purposes (ESP) framework, extending the MedLex Context paradigm from reading to auditory processing. It investigates whether contextual embedding facilitates receptive lexical access under listening conditions and how effects differ from reading-based findings. Using a counterbalanced within-item design, 40 second-year medical students completed two listening tasks based on the same corpus-derived set of 30 lexical items: an isolated word recognition task and a contextualised sentence-based inference task. Audio materials were delivered under controlled timing with repeated exposure. Results show no uniform group-level advantage, although contextualised listening produced a small but statistically significant improvement in accuracy ( $p = .025$ ). However, item-level analysis reveals strong variability, with both contextual facilitation and contextual interference. Some lexical items benefited from sentence-level cues, while others showed reduced accuracy due to increased processing demands. Findings suggest that contextualisation does not simply support lexical access but redistributes cognitive load across simultaneous processes in ESP listening, where auditory input is transient and heavily reliant on working memory. Compared to reading, listening shows a more balanced but highly variable interaction between context and lexical accessibility. The study contributes to a modality-sensitive account of vocabulary processing in ESP and supports staged instruction integrating isolated and contextualised listening tasks.*

**Keywords:** Medical English; English for Specific Purposes (ESP); listening comprehension; contextualisation; vocabulary processing; cognitive load; lexical access; corpus-based instruction

#### Introduction

Research in English for Specific Purposes (ESP) has increasingly moved beyond frequency-based models of vocabulary acquisition toward accounts that integrate lexical knowledge with processing conditions, task design, and modality [1]. Within this perspective, vocabulary is not treated as a static inventory of form–meaning mappings, but as a dynamic system whose accessibility depends on how linguistic input is structured and processed in real time. This issue is particularly salient in medical English, where learners must engage with semantically dense terminology embedded in complex discourse, often under conditions that require rapid and accurate comprehension.

Within the MedLex research programme, vocabulary knowledge has been conceptualised as an interaction between lexical properties, input format, and processing demands [2]. Previous work has demonstrated that lexical performance

varies systematically depending on task conditions, revealing asymmetries not only between recognition and production, but also between different modes of lexical presentation. In particular, the reading-based MedLex Context study showed that isolated presentation yielded a consistent advantage in accuracy, while contextualised presentation introduced substantial variability, including both facilitative and inhibitory effects [2]. These findings challenge the widely held assumption that contextualisation is inherently supportive, suggesting instead that its effects are conditional and dependent on how processing demands are distributed during task performance.

However, these conclusions have been established primarily in reading-based environments, where learners can visually inspect input, control pacing, and revisit lexical items as needed. Listening introduces a fundamentally different processing architecture. Auditory input is transient, unfolds in real time, and cannot be re-analysed

once it has passed, which places increased demands on working memory, attentional control, and rapid integration of phonological and semantic information. Under such conditions, lexical access does not occur in isolation, but must be coordinated with ongoing input, often before full processing of preceding elements has been completed.

From this perspective, contextualisation should not be understood as an inherently facilitative addition to input, but as a restructuring of processing conditions. In isolated tasks, lexical access is largely constrained to direct form–meaning retrieval. In contextualised listening, by contrast, learners must process the target item while simultaneously maintaining auditory input, parsing sentence structure, and integrating semantic cues. This increases processing concurrency and may result in either facilitation or interference, depending on the transparency of contextual cues and the learner’s available cognitive resources. In listening, where input is less stable and less accessible than in reading, contextual information may also assume a compensatory role, supporting interpretation when direct lexical access is insufficient.

Despite its theoretical importance, the role of contextualisation under auditory conditions remains underexplored in ESP research. While studies in second language listening have highlighted the contribution of top-down processing and inferencing, there has been limited systematic comparison of isolated and contextualised lexical presentation using controlled, corpus-derived materials. In particular, it remains unclear whether the variability observed in reading extends to listening, or whether the constraints of auditory processing lead to different patterns of lexical accessibility.

The present study addresses this gap by extending the MedLex Context paradigm to a listening-based format. Using the same corpus-derived lexical set and a counterbalanced within-item design, it directly compares isolated and contextualised lexical processing under controlled auditory conditions. This makes it possible to examine not only whether contextualisation facilitates receptive lexical access in listening, but also how its effects differ from those observed in reading.

More specifically, the study addresses the following research questions:

1. *Does contextualised presentation improve receptive lexical accuracy in ESP listening compared to isolated presentation?*

2. *To what extent does contextualisation introduce variability across lexical items in listening?*

3. *How do the effects of contextualisation in listening compare to those observed in reading within the MedLex framework?*

By addressing these questions, the study contributes to a modality-sensitive account of vocabulary processing in ESP. It argues that contextualisation should not be treated as a universally facilitative principle, but as a variable whose effects emerge from the interaction between lexical properties, input structure, and the cognitive constraints of the processing modality.

## Methodology

The study adopted a counterbalanced quasi-experimental design to examine receptive lexical processing in Medical English through listening. It was based on the same MedLex25 corpus used in the reading study and employed the same set of 30 lexical items. These items were organised into two Google Forms and distributed in class via QR code. As in the earlier reading experiment, participation was voluntary, the task was completed anonymously, and informed consent was obtained before administration. The activity was carried out during regular class time as part of a listening exercise.

The listening materials were designed to compare isolated and contextualised lexical processing under controlled auditory conditions. In both forms, the questionnaire displayed only item numbers during the listening phase, while the multiple-choice response options remained visible throughout. The response format was identical across conditions, with answers retained in the form of five alternatives labeled A to E. This made it possible to focus on receptive access while keeping the task structure constant. The use of structured questionnaire design follows established principles in second language research, which emphasise consistency, clarity, and controlled response formats as key factors for ensuring reliability and validity in data collection [10].

The audio recordings were prepared using NaturalReader for speech generation and Audacity for recording and editing. The recordings were constructed as a sequence of numbered items separated by fixed pauses, so that learners could identify each target item and associate it with the corresponding numbered question on the form. In the isolated condition, the recording followed the pattern number, four-second pause, target word, six-

second pause, repeated for all 15 items. Before this first section began, students were given one minute to read the questions in advance. After the first playback, they were given one minute to complete their answers, after which the same recording was played again. A further minute was then provided for revision.

After the first part of the questionnaire had been completed, students' attention was directed to the second section of the task. They were given one minute to read the response options in advance. In this contextualised condition, the recording followed a similar numbered sequence but presented each target item within a sentence context. The pattern was number, four-second pause, target word, four-second pause, sentence containing the target word, six-second pause, repeated for all 15 items. This format required participants to process the lexical item in relation to the surrounding sentence-level context rather than as an isolated form–meaning association. As in the first section, the recording was played twice and students were given time to revise their answers after the second playback.

The overall procedure was designed to maintain consistency across both conditions while contrasting isolated lexical access with contextualised auditory processing. The use of fixed timing, identical answer formats, and the same lexical set across both forms allowed the study to isolate the effect of contextual embedding on listening-based

vocabulary recognition. The data were subsequently collected for analysis of accuracy patterns across item types and presentation conditions.

## Results

The analysis of the listening data reveals a complex interaction between presentation mode and lexical accessibility, characterised by modest overall differences alongside substantial variability across items.

### Group-level performance

At the descriptive level, no consistent advantage for either presentation mode was observed across both groups. Group A performed better in the contextualised condition (Mean = 70) than in isolation (Mean = 62), whereas Group B showed a smaller difference, with slightly higher performance in context (Mean = 60) compared to isolation (Mean = 56). Median values remained identical within each group across conditions, suggesting that central tendency alone does not fully capture the effects of presentation mode.

Variability remained high in both conditions, with standard deviation values exceeding 20 in all cases. Notably, minimum scores were considerably lower in the isolated condition (10.53 in both groups) than in the contextualised condition (31.58), indicating that contextual support may reduce extreme low performance, even if it does not uniformly increase accuracy

**Table 1.** Group-level descriptive statistics by presentation condition (counterbalanced design)

| Metric             | Isolation | Context | Isolation | Context |
|--------------------|-----------|---------|-----------|---------|
|                    | Group A   | Group A | Group B   | Group B |
| Mean               | 62        | 70      | 56        | 60      |
| Median %           | 63        | 63      | 58        | 58      |
| Standard Deviation | 23,89     | 21,37   | 24,58     | 21,32   |
| Minimum            | 10,53     | 31,58   | 10,53     | 31,58   |
| Maximum            | 94,74     | 94,74   | 94,74     | 94,74   |

### Inferential analysis

To determine whether the observed differences between conditions were statistically reliable, a paired-samples t-test was conducted on participant-level scores comparing isolated and contextualised listening performance.

The results showed a statistically significant advantage for contextualised presentation,  $t(18) = 2.45$ ,  $p = .025$ , with a medium effect size (Cohen's

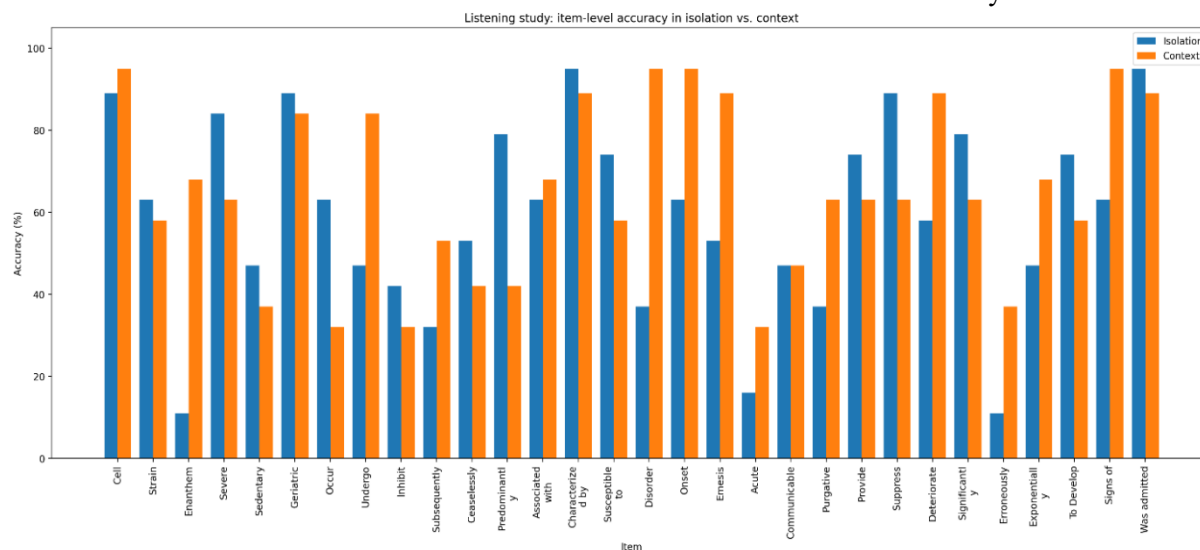
$d = 0.56$ ). On average, contextualised performance exceeded isolated performance by approximately 5.8 percentage points.

This finding indicates that, at the overall level, contextualisation can facilitate receptive lexical access in listening. However, as shown below, this effect is not uniform across lexical items.

## Item-level

A more detailed examination at the item level reveals substantial variability in the effects of con-

textualisation. Out of the 30 lexical items analysed, a considerable proportion showed improved performance in the contextualised condition, while others demonstrated reduced accuracy, and several remained relatively stable



**Figure 1:** Item-level accuracy in isolation vs. context

Three distinct patterns emerge from the data.

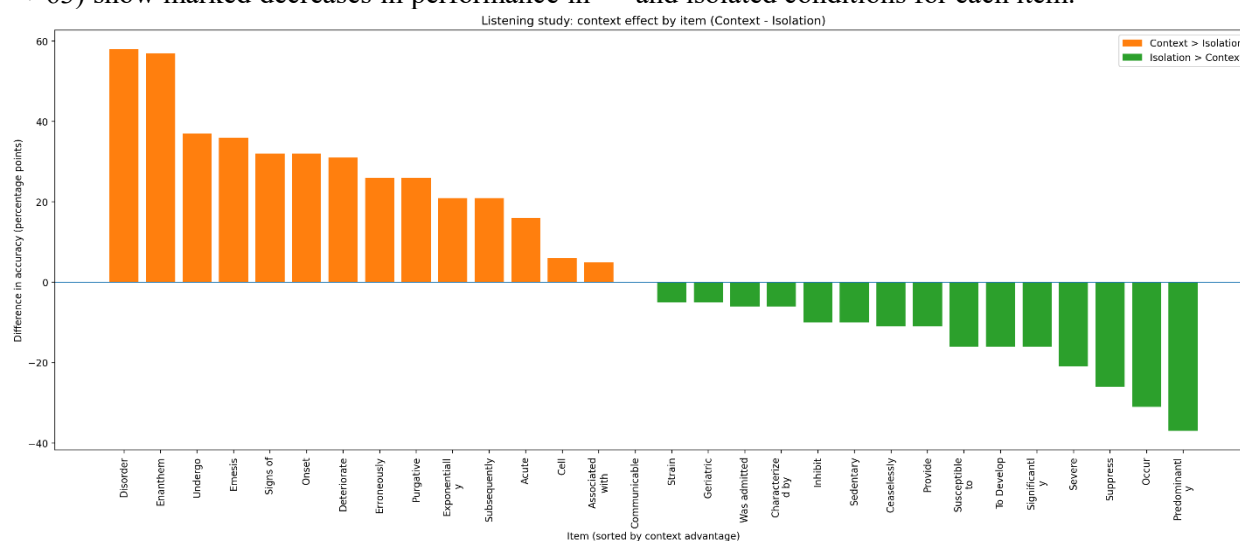
First, several items demonstrate strong contextual facilitation. For example, *enanthem* (11 → 68), *disorder* (37 → 95), and *onset* (63 → 95) show substantial increases in accuracy when presented within a sentence. These cases suggest that contextual cues can compensate for limited lexical familiarity when semantic information is sufficiently transparent.

Second, a number of items exhibit clear contextual interference. Items such as *occur* (63 → 32), *predominantly* (79 → 42), and *suppress* (89 → 63) show marked decreases in performance in

the contextualised condition. In these cases, the addition of sentence-level processing appears to introduce competing demands that reduce lexical accessibility.

Third, some items remain relatively stable across conditions, indicating that presentation mode plays a less decisive role. Examples include *communicable* (47 → 47) and *was admitted* (95 → 89), where differences are minimal.

To further illustrate the direction and magnitude of contextual effects, Figure 2 presents the difference in accuracy between contextualised and isolated conditions for each item.



**Figure 2:** Context effect by item – Context and Isolation. This is a visual representation of the largest and smallest differences between the lexical item and in isolation.

This distribution confirms that contextualisation in listening produces a wide spectrum of outcomes, ranging from strong facilitation to substantial interference. In several cases, differences exceed 30–50 percentage points in either direction, indicating that the effect of context is highly item-dependent.

Taken together, the results show that contextualised listening yields a statistically significant overall advantage, but this effect is accompanied by substantial variability across lexical items. While context can clearly support lexical access in some cases, it can also hinder performance in others, suggesting that its role is conditional rather than uniformly facilitative.

## Discussion

The present listening study extends the earlier MedLex Context reading experiment by applying the same corpus-derived lexical set under auditory processing conditions. The aim was to examine whether contextual embedding facilitates or constrains receptive lexical access in ESP listening, and how these effects compare to those observed in reading.

In relation to the first research question, the results indicate that contextualised presentation yields a slight but statistically significant advantage in overall listening accuracy. This suggests that sentence-level embedding can provide useful scaffolding for lexical access under auditory conditions. However, the effect is modest and not consistently distributed across participants, indicating that contextual facilitation in listening is limited rather than robust. Rather than producing a strong general advantage, contextualisation appears to offer marginal gains that depend on specific lexical and processing conditions. This aligns with the view that vocabulary knowledge is highly sensitive to how lexical items are encountered and processed, rather than being a stable store of form–meaning mappings [1][4].

At the same time, the second research question is clearly addressed by the item-level analysis, which reveals substantial variability in the effects of contextualisation. While some lexical items benefit significantly from sentence-level cues, others show reduced accuracy when presented in context, and several remain relatively stable across conditions. Items such as *enanthem*, *disorder*, and *onset* show strong facilitation, suggesting that transparent semantic contexts can support inferential processing and compensate for limited

lexical familiarity. In contrast, items such as *predominantly*, *occur*, and *suppress* demonstrate clear contextual interference, indicating that sentence-level processing can introduce competing demands that hinder lexical access. This heterogeneous distribution confirms that contextualisation does not operate as a uniform supportive mechanism, but rather as a conditional variable whose effect depends on the interaction between lexical properties, sentence structure, and processing load. This is consistent with cognitively oriented accounts of vocabulary learning, which emphasise that lexical development is shaped by the interaction between input, task demands, and processing conditions [1][5].

The third research question concerns how these listening-based effects compare to those observed in reading within the MedLex framework. The comparison reveals a clear modality-dependent pattern. In the reading study, isolated presentation consistently outperformed contextualised presentation and contextualisation introduced substantial variability, often in the form of interference [3]. In the listening data, however, the pattern is more balanced: contextualised presentation produces a slight overall advantage, while still generating pronounced item-level variability. This suggests that modality plays a crucial role in shaping the function of contextual information. In reading, where input is visually available and can be reprocessed, contextual embedding appears to add processing demands that often interfere with direct lexical retrieval. In listening, by contrast, the transient nature of auditory input limits opportunities for reanalysis, which may increase the compensatory value of contextual cues, even as they continue to introduce additional processing complexity [5].

From a cognitive perspective, these findings support the view that contextualisation does not reduce processing demands, but redistributes them across simultaneous operations such as lexical identification, syntactic parsing, and semantic integration. In listening, this redistribution is shaped by the temporal constraints of auditory input, which require learners to maintain and integrate information in real time. As a result, context can function both as a facilitator and as a source of interference, depending on whether its informational value outweighs the additional processing burden it introduces. This interpretation is consistent with Cognitive Load Theory, which distinguishes between intrinsic and extraneous load and highlights how task design influences learning efficiency [5].

Overall, the listening data do not contradict the findings of the reading study, but rather refine them. Together, the two studies suggest that the role of context in lexical processing is not fixed, but modality-sensitive. In reading, contextualisation tends to increase processing complexity without consistently improving accuracy, while in listening it may provide limited compensatory support due to the constraints of auditory perception. This indicates that vocabulary accessibility is shaped not only by lexical properties, but also by the interaction between modality and processing conditions. These findings are consistent with broader accounts of corpus-informed and usage-based vocabulary learning, which emphasise that lexical knowledge develops through repeated encounters in variable contexts rather than through isolated exposure alone [4][6].

From a pedagogical perspective, these findings argue against treating contextualisation as a universally optimal instructional strategy. In ESP listening instruction, controlled contextual input may support comprehension when lexical items are difficult or semantically opaque, but excessive complexity may reduce accuracy due to increased cognitive demands. A staged approach therefore appears appropriate, in which isolated lexical work is used to establish stable form–meaning mappings, followed by gradual introduction of contextualised listening tasks as learners develop greater processing capacity. This aligns with research on vocabulary instruction that emphasises incremental development from controlled exposure to contextualised use [1][7].

In sum, the results support a modality-sensitive account of lexical processing within the MedLex framework. Contextualisation does not inherently facilitate or hinder lexical access; rather, its effects emerge from the interaction between lexical properties, input structure, and the cognitive constraints imposed by the processing modality. This perspective is consistent with broader research on lexical sophistication and language processing, which highlights the dynamic relationship between lexical knowledge and performance across skills and contexts [2][8][9].

## Conclusion

The present study examined the effects of isolated and contextualised lexical presentation on receptive vocabulary processing in ESP listening, extending the MedLex Context framework into an auditory modality. The findings show that contex-

tualised presentation yields a slight but statistically significant advantage in overall performance. However, this effect is limited in magnitude and does not apply uniformly across lexical items, indicating that contextual facilitation in listening is neither stable nor generalisable.

A key finding is the substantial item-level variability observed across conditions. While some lexical items benefit from contextual embedding, others are negatively affected, resulting in a mixed pattern of facilitation and interference. This confirms that contextualisation does not function as a consistently supportive mechanism, but rather as a conditional variable shaped by the interaction between lexical properties, sentence structure, and processing demands.

When compared with the earlier reading-based MedLex Context study, the results highlight a clear modality effect. Reading is characterised by a more stable advantage for isolated presentation and stronger contextual interference, whereas listening shows a more balanced pattern with a slight contextual benefit. This suggests that the role of context is not fixed across modalities, but depends on the cognitive and temporal constraints of input processing.

From a theoretical perspective, the findings support a modality-sensitive account of lexical accessibility within the MedLex framework. Vocabulary knowledge is not a static system of stored form–meaning pairs, but a dynamic construct shaped by input format, task conditions, and processing demands. Contextualisation should therefore be viewed as a variable whose effects depend on processing conditions rather than as an inherently facilitative principle.

From a pedagogical perspective, the results support a staged approach to ESP vocabulary instruction. Isolated presentation appears useful for establishing stable lexical recognition, while contextualised listening may be introduced progressively as learners develop sufficient processing capacity. This suggests that instructional design should calibrate the use of context according to learner readiness and task complexity.

In sum, lexical accessibility in ESP listening is context- and modality-dependent. The effects of contextualisation are not uniform, but emerge from the interaction between lexical properties, input structure, and cognitive constraints during processing.

## References

- [1] Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press. (pp. 93 – 155) <https://doi.org/10.1017/9781009093873.004>
- [2] Stanchev, E. (2026a). MedLex Context: Isolated vs Contextualised Lexical Processing in Medical English Reading. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19639192>
- [3] Stanchev, Evgeni. (2026b). MedLex 25 – Diagnosing the recognition–production gap in medical English vocabulary. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19565442>
- [4] Nation, Paul. (2017). How vocabulary is learned. Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching. 12. 1-14. 10.25170/ijelt.v12i1.1458.
- [5] Sweller, John & Ayres, Paul & Kalyuga, Slava. (2011). Cognitive Load Theory. 10.1007/978-1-4419-8126-4.
- [6] O’Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2023). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780367076399>
- [7] Boulton, Alex. (2017). Data-Driven Learning and Language Pedagogy. 10.1007/978-3-319-02237-6\_15.
- [8] Kim, M. (2024). The Relationships between Lexical Sophistication and Second Language Writing and Speaking. English Language & Literature Teaching, 30(4), 27-48. <https://doi.org/10.35828/etak.2024.30.4.27>
- [9] Marcos, L. (2024). The Language Development in the Digital Age: A Review. Preprint ResearchGate DOI: [10.20944/preprints202407.0074.v1](https://doi.org/10.20944/preprints202407.0074.v1).
- [10] Dörnyei, Zoltán & Dewaele, Jean-Marc. (2022). Questionnaires in Second Language Research. 10.4324/9781003331926-2

---

Evgeni Stanchev  
 MU Varna  
[evgeni.stanchev@mu-varna.bg](mailto:evgeni.stanchev@mu-varna.bg)



## КОНТЕКСТ В MEDLEX ИЗОЛИРАНА И КОНТЕКСТУАЛИЗИРАНА ЛЕКСИКАЛНА ОБРАБОТКА ПРИ ЧЕТЕНЕ В МЕДИЦИНСКИ АНГЛИЙСКИ

Евгени Станчев

### MEDLEX CONTEXT: ISOLATED VS CONTEXTUALISED LEXICAL PROCESSING IN MEDICAL ENGLISH READING

Evgeni Stanchev

**ABSTRACT:** *This study examines the effects of isolated and contextualised lexical presentation on reading comprehension in Medical English within an English for Specific Purposes (ESP) framework. Cognitive accounts of language processing suggest that contextualisation does not inherently reduce difficulty but instead redistributes cognitive load across multiple processing systems [1][2]. Corpus-based perspectives further indicate that lexical meaning in specialised discourse emerges through patterned usage rather than isolated occurrence [3]. Using a counterbalanced within-item design, 40 second-year medical students completed two tasks based on a corpus-derived set of 30 lexical items, involving isolated form–meaning recognition and contextualised sentence-based inference. The results reveal a statistically significant advantage for isolated presentation, reflected in higher mean accuracy and more stable performance across groups. Inferential analysis confirms that direct form–meaning mapping provides a more efficient pathway to lexical access in reading. At the same time, item-level analysis demonstrates substantial variability, with both facilitative and inhibitory effects of context. Within the MedLex framework, vocabulary knowledge is conceptualised as a dynamic system shaped by lexical properties, input structure, and learner resources [4][5]. The findings support a staged pedagogical approach in which isolated lexical work provides a stable foundation, followed by progressively more demanding contextualised tasks aligned with learner readiness.*

**Keywords:** Medical English, ESP, Context, Corpus Analysis, Reading Comprehension

#### Introduction

The role of context in vocabulary learning has traditionally been treated as self-evidently facilitative within English for Specific Purposes pedagogy. Contextualised input is assumed to support comprehension by offering semantic cues that reduce uncertainty and enable inferential processing. However, cognitively oriented accounts of language learning challenge this assumption, suggesting that contextualisation may not simply reduce difficulty but may instead restructure and often increase processing demands [1][2].

From a corpus linguistic perspective, lexical meaning in specialised discourse is not fixed at the level of isolated items but emerges through recurrent usage patterns across texts [3]. This insight has been central to data-driven approaches to language learning, where vocabulary acquisition is understood as dependent on repeated exposure to authentic usage rather than decontextualised memorisation [6][7].

In medical English, this issue becomes particularly pronounced, as lexical items tend to be semantically dense and syntactically embedded within complex discourse structures [8]. Learners are therefore required not only to retrieve form–meaning associations but also to integrate lexical items within broader syntactic and semantic networks. Vocabulary acquisition research has long emphasised that such learning is incremental and strongly dependent on exposure conditions [2][6][10].

Within the MedLex framework, vocabulary knowledge is therefore conceptualised as a dynamic system shaped by the interaction between lexical properties, task conditions, and learner resources [4][5]. While previous findings have highlighted recognition–production asymmetries and task sensitivity, less is known about how receptive lexical access in reading is specifically influenced by presentation format.

The present study addresses this issue by directly comparing isolated and contextualised lexical presentation in a controlled ESP reading task.

The central research question is as follows: Does contextualised presentation facilitate receptive lexical access in medical ESP reading, or does it redistribute cognitive load in ways that may reduce processing efficiency compared to isolated form–meaning mapping? In addition, the study examines whether any observed effects are consistent across lexical items, or whether they vary as a function of item-specific properties and processing constraints.

This question is not only theoretical but also pedagogical. If contextualisation does not uniformly support comprehension, then its role in vocabulary instruction must be reconsidered. In particular, the assumption that context should serve as the default mode of lexical presentation may obscure the conditions under which it becomes either facilitative or inhibitory. A more differentiated account would treat contextualisation as a variable whose effectiveness depends on the interaction between lexical difficulty, task complexity, and learner readiness. Recent work on language development in digitally mediated environments further highlights how lexical learning is increasingly shaped by multimodal and technology-enhanced input conditions [9].

Against this background, the study employs a counterbalanced design using corpus-derived medical vocabulary to examine how presentation format shapes receptive processing in reading. By combining group-level and item-level analysis, it seeks to determine whether contextualisation provides a reliable advantage, or whether it introduces variability consistent with a redistribution of cognitive load. In doing so, the study aims to contribute to a modality-sensitive understanding of lexical processing in ESP, in which the effects of context are understood as conditional, dynamic, and dependent on processing conditions rather than assumed to be inherently facilitative.

## Methodology

The study adopted a counterbalanced quasi-experimental design to examine the effect of lexical presentation mode on receptive vocabulary processing in medical English. The materials were derived from the MedLex25 corpus, which was compiled from student notebooks and workbooks used in the MedLex project. From this corpus, 30 lexical items were selected for analysis. In line with corpus-informed approaches to vocabulary selection in ESP contexts, 30 lexical items were selected and systematically balanced across word classes and frequency bands [3][6]. The selection

was systematically balanced across five word classes, namely nouns, verbs, adjectives, adverbs, and multiword items, with each category represented by two high-frequency, two medium-frequency, and two low-frequency items. This design made it possible to examine whether presentation mode interacted with lexical category and frequency level.

The participants were 40 second-year medical students enrolled in an English for Specific Purposes course. They were divided into two naturally occurring classroom groups: Group A, which included 22 students, and Group B, which included 18 students. The two groups were not matched experimentally, although Group B was observed to have a weaker linguistic background than Group A. This difference was taken into account in the interpretation of the results, particularly in relation to variability across conditions. Participation was voluntary, and all data were collected during regular class time. Although the groups were not experimentally matched, existing differences in linguistic proficiency were acknowledged and considered in the interpretation of variability, in accordance with established practices in classroom-based research design [10].

The 30 lexical items were divided into two sets of 15 items each. The counterbalancing procedure ensured that each lexical item appeared in both presentation conditions across the two groups. Group A completed the first set of 15 items in isolation and the second set in context, whereas Group B completed the same first set in context and the same second set in isolation. The same pattern was then reversed for the remaining items, so that each item functioned as its own control and was tested under both isolated and contextual conditions. In the isolated condition, participants were asked to process individual lexical items without contextual support, whereas in the contextual condition the same items were embedded in sentence contexts and participants had to infer meaning from surrounding linguistic cues.

The task was administered in class through a QR code, which directed students to a Google Forms questionnaire on their mobile phones. This format allowed for efficient, standardised administration under comparable classroom conditions while keeping participation voluntary and accessible. No corrective feedback was provided during the task, as the aim was to measure receptive lexical access rather than to create an instructional intervention. The responses were recorded digitally and later analysed descriptively by comparing

mean scores, medians, ranges, and standard deviations at both group and item levels. This approach allowed for a direct comparison of isolated and contextual presentation while also capturing variation associated with lexical frequency, word class, and learner background.

## Results

The analysis of the reading data reveals a clear but non-uniform advantage for isolated lexical presentation, accompanied by substantial variability at the item level.

## Group-level performance

At the descriptive level, both groups performed more accurately in the isolated condition than in the contextualised condition. Group A obtained a mean score of 79.26% in isolation compared to 69.70% in context, while Group B scored 73.70% in isolation and 65.19% in context. Median values followed the same pattern across both groups, and variability was broadly comparable, although the contextualised condition showed slightly increased dispersion in Group A

**Table 1.** Group-level descriptive statistics by presentation condition (counterbalanced design)

| Metric             | Isolation | Context | Isolation | Context |
|--------------------|-----------|---------|-----------|---------|
|                    | Group A   | Group A | Group B   | Group B |
| Mean               | 79,27     | 73,72   | 69,68     | 60,32   |
| Median %           | 83        | 78      | 68        | 59      |
| Standard Deviation | 14,61     | 16,61   | 16,45     | 25,5    |
| Minimum            | 50        | 33,33   | 31,82     | 36,36   |
| Maximum            | 94,44     | 88,88   | 90,90     | 100     |

These patterns indicate a consistent advantage for isolated form–meaning processing at the group level, regardless of task order or group composition.

## Inferential analysis

To determine whether the observed differences were statistically reliable, matched item-level scores across the 30 lexical items were compared between conditions. The isolated condition yielded a higher overall mean accuracy (76.48%) than the contextualised condition (67.44%), corresponding to an average advantage of 9.04 percentage points.

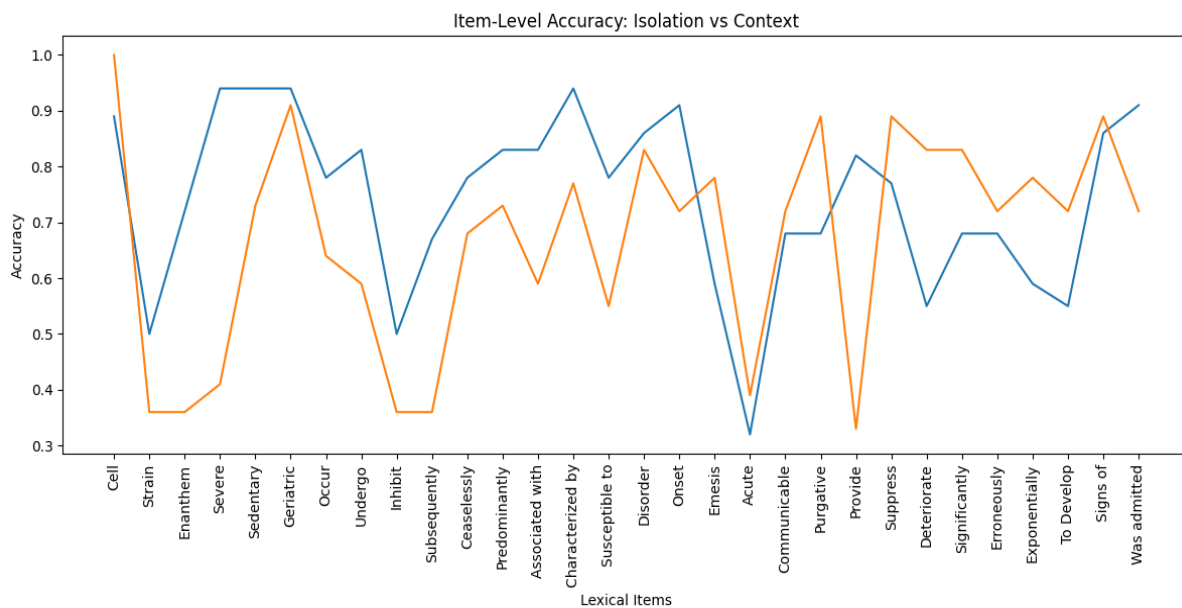
A paired-samples t-test confirmed that this difference was statistically significant,  $t(29) = 2.74$ ,  $p = .010$ , with a medium effect size (Cohen's  $d_z = 0.50$ ). The 95% confidence interval for the mean difference ranged from 2.30 to 15.77 percentage

points. A non-parametric Wilcoxon signed-rank test yielded a consistent result ( $W = 86.5$ ,  $p = .0046$ ), supporting the robustness of the effect.

These findings indicate that, at the overall level, isolated presentation provides a more stable pathway to lexical access in reading.

## Item-level analysis

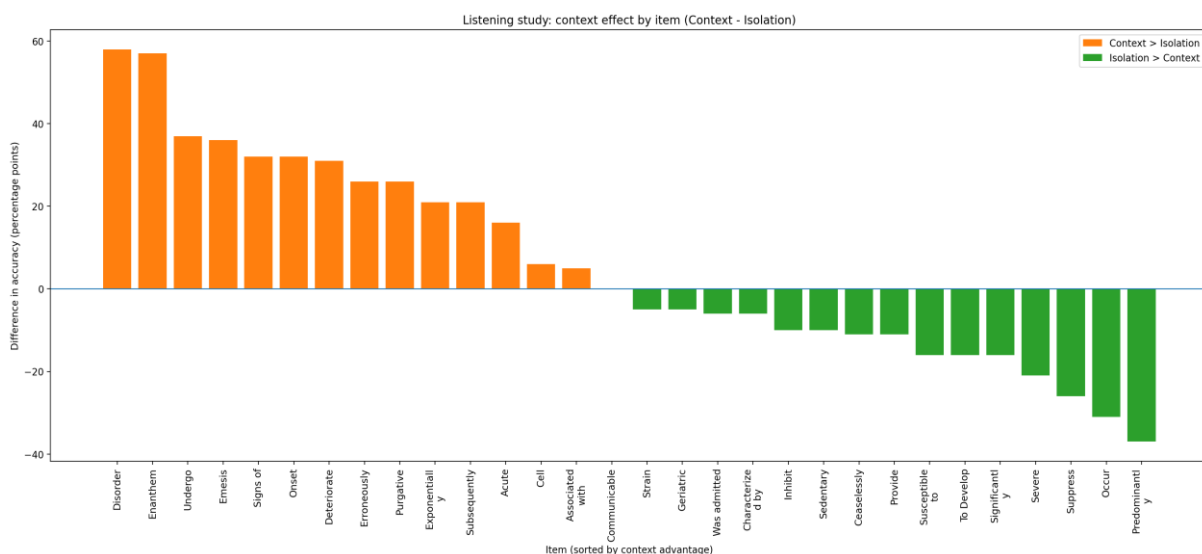
A more detailed examination at the item level reveals that this overall advantage is not uniformly distributed across the lexical set. Out of the 30 items analysed, 24 showed higher accuracy in the isolated condition, 5 performed better in the contextualised condition, and 1 item remained unchanged. This distribution confirms a strong directional tendency in favour of isolated presentation, while also indicating that contextual effects vary considerably depending on the lexical item.



**Figure 1.** Lexical items compared in isolation (blue) vs context (orange)

As shown in Figure 1, the differences between conditions are unevenly distributed, with some items showing minimal variation and others exhibiting substantial divergence. This variability

becomes more explicit when examining the magnitude and direction of contextual effects.



**Figure 2.** Context effect by item – Context minus Isolation

Figure 2 provides a direct visualisation of the contextual effect for each item, sorted by magnitude. Positive values indicate higher accuracy in the contextualised condition, whereas negative values indicate an advantage for isolated presentation. The distribution shows a clear asymmetry: although several items benefit from contextual embedding, the largest effects are predominantly negative, reflecting stronger interference than facilitation overall.

Three distinct patterns emerge from this distribution.

First, a subset of items demonstrates strong contextual facilitation, with substantial gains in the contextualised condition. Items such as *deteriorate*, *purgative*, and *emesis* show increases exceeding 20–30 percentage points, suggesting that semantic cues and contextual predictability can support inferential processing when they are sufficiently transparent.

Second, a larger group of items exhibits clear contextual interference. Items such as *severe*, *provide*, and *enanthem* show pronounced decreases in accuracy—often exceeding 30–50 percentage points—indicating that the addition of sentence-level processing can significantly hinder lexical access under conditions of increased cognitive demand.

Third, several items remain relatively stable across conditions, with only minor differences between isolation and context. These cases suggest that certain lexical items are less sensitive to presentation mode, likely due to high familiarity or semantic transparency.

Taken together, the item-level findings demonstrate that contextualisation in reading does not function as a uniformly facilitative mechanism. Instead, it produces a wide spectrum of outcomes, ranging from strong facilitation to substantial interference. While the overall pattern favours isolated presentation, the variability observed across items indicates that the effect of context is conditional and dependent on the interaction between lexical properties and processing demands.

### Summary of results

Overall, the results show that isolated lexical presentation yields a statistically significant advantage in reading comprehension accuracy. However, this advantage coexists with marked item-level variability, with context facilitating performance for some lexical items while hindering it for others. This pattern suggests that contextualisation introduces additional processing demands rather than uniformly supporting lexical access, resulting in a redistribution of performance across items rather than a consistent improvement.

### Discussion

The present study set out to examine whether contextualised presentation enhances receptive lexical access in ESP reading. The findings do not support a uniformly facilitative role for context. Instead, they point to a consistent advantage for isolated presentation at the overall level, accompanied by substantial variability across lexical items.

At the group level, isolated presentation produced higher mean accuracy in both participant groups, a pattern that was confirmed by inferential analysis. The statistically significant advantage

for isolation indicates that, under reading conditions, direct form–meaning mapping provides a more stable pathway to lexical access. This finding stands in contrast to the widely held pedagogical assumption that contextualisation inherently supports comprehension. Rather than reducing processing difficulty, contextual embedding appears to introduce additional demands that affect performance unevenly.

At the same time, the item-level analysis complicates any simple interpretation of this effect. As shown in Figure 2, the distribution of contextual effects is highly asymmetrical, with a greater number of items—and notably larger effect sizes—favouring isolated presentation. While some items demonstrate clear contextual facilitation, others exhibit substantial interference, often exceeding 30–50 percentage points. This uneven distribution indicates that the overall isolation advantage is not driven by uniform differences across items, but by the cumulative effect of stronger and more frequent cases of contextual interference.

From a cognitive perspective, this pattern can be interpreted in terms of processing load and resource allocation. In the isolated condition, lexical access primarily involves direct retrieval of form–meaning associations, allowing learners to focus attention on a single processing target. In the contextualised condition, however, learners must simultaneously engage in lexical identification, syntactic parsing, and semantic integration. This redistribution of cognitive effort does not necessarily reduce processing demands; instead, it increases the likelihood of overload when contextual cues are not sufficiently transparent or when sentence structure introduces additional complexity.

The item-level results provide direct support for this interpretation. Items that benefited from context—such as *deteriorate*, *purgative*, and *emesis*—are those for which semantic cues and contextual predictability likely facilitated inferential processing. In these cases, context functioned as a compensatory resource, enabling learners to reconstruct meaning despite incomplete lexical knowledge. By contrast, items such as *severe*, *provide*, and *enanthem* showed strong contextual interference, suggesting that the added demands of sentence processing outweighed any potential benefit of contextual cues. The coexistence of these opposing patterns confirms that contextualisation operates as a conditional rather than uniformly supportive mechanism.

This interpretation aligns with cognitively grounded accounts of vocabulary processing, which emphasise that contextual support is effective only when it aligns with learner resources and with the structural clarity of the input [1][2]. When contextual information is semantically transparent and reduces uncertainty, it can facilitate lexical access. When it introduces ambiguity, syntactic complexity, or competing cues, it increases extraneous cognitive load and reduces processing efficiency.

The findings also extend the MedLex framework by demonstrating that lexical accessibility is not only task-sensitive but also format-dependent. The same lexical items produced markedly different outcomes depending on whether they were presented in isolation or embedded in context. This suggests that vocabulary knowledge cannot be treated as a stable inventory of forms and meanings, but must be understood as dynamically shaped by the interaction between lexical properties, input structure, and processing conditions.

Importantly, the comparison with the listening study highlights the role of modality in shaping these effects. In the reading data, isolated presentation provides a clear advantage and contextualisation introduces instability. In the listening data, by contrast, contextualisation yields a modest overall advantage while still producing substantial item-level variability. This difference suggests that the role of context is not fixed, but mediated by the constraints of the processing channel. In reading, where input can be revisited and visually inspected, context may introduce additional layers of processing that are not strictly necessary for lexical access. In listening, where input is transient and less accessible, contextual cues may play a more compensatory role, even as they increase processing demands.

From a pedagogical perspective, these findings argue against treating contextualisation as an inherently superior instructional strategy. While context is essential for developing deeper lexical and discourse competence, its effectiveness depends on when and how it is introduced. In reading, isolated lexical work appears to provide a more stable foundation for initial form–meaning mapping, particularly when dealing with complex or unfamiliar terminology. Contextualised tasks may then be introduced progressively, once learners have developed sufficient capacity to manage the additional processing demands.

More broadly, the results support a staged and adaptive approach to ESP vocabulary instruction. Rather than assuming that exposure to context

will automatically facilitate learning, instructional design should take into account the interaction between lexical difficulty, task complexity, and learner readiness. In this sense, contextualisation should be treated not as a default condition, but as a variable whose effects must be carefully calibrated.

Overall, the reading data reinforce a central claim of the MedLex framework: contextualisation does not inherently reduce cognitive load, but redistributes it across multiple processing operations. Its effects are therefore conditional, emerging from the interaction between lexical properties, task design, and cognitive resources. When considered alongside the listening findings, this supports a modality-sensitive account of vocabulary processing in ESP, in which lexical accessibility is shaped not only by what is learned, but by how it is processed.

## Conclusion

The present study examined the effect of lexical presentation mode on receptive access to medical vocabulary in an ESP reading context. The findings demonstrate that presentation format plays a decisive but non-uniform role in lexical processing. At the overall level, isolated presentation yielded a statistically significant advantage in accuracy, indicating that direct form–meaning mapping provides a more stable pathway to lexical access under reading conditions. However, this advantage coexists with substantial variability at the item level, where contextualisation produced both facilitative and inhibitory effects.

Crucially, the results show that context does not function as an inherently supportive mechanism. Rather than reducing processing demands, contextualisation redistributes cognitive effort across multiple simultaneous operations, including lexical retrieval, syntactic parsing, and semantic integration. This redistribution leads to divergent outcomes depending on the interaction between lexical properties and processing constraints. While some items benefit from contextual cues, others are negatively affected, often to a greater extent, resulting in an overall asymmetry in favour of isolated processing.

When considered alongside the listening study, the findings highlight the importance of modality in shaping lexical accessibility. In reading, isolated presentation offers a more stable and reliable basis for lexical access, whereas contextualisation introduces variability and potential in-

terference. In listening, by contrast, context assumes a more ambivalent but partially compensatory role due to the transient nature of auditory input. Together, these results support a modality-sensitive account of vocabulary processing, in which the effects of contextualisation are contingent on the cognitive and perceptual conditions of the task.

From a theoretical perspective, the study reinforces the view that vocabulary knowledge is not a static or unified construct, but a dynamic system shaped by the interaction between input format, lexical structure, and cognitive resources. Within the MedLex framework, this supports a shift away from linear models of vocabulary acquisition toward a process-oriented understanding of lexical accessibility.

From a pedagogical perspective, the findings argue for a staged and adaptive approach to ESP instruction. Isolated lexical presentation appears to provide a more stable foundation for initial form–meaning mapping in reading, particularly for complex or less transparent items. Contextualised input, while essential for developing deeper comprehension and discourse competence, should be introduced progressively and calibrated to learner readiness and task complexity. Treating contextualisation as a default instructional strategy risks overloading learners and reducing processing efficiency.

Finally, the study underscores the value of cross-modal research in ESP. By applying the same lexical set and experimental design across reading and listening, it becomes possible to isolate the role of modality in shaping lexical processing. Future research should extend this approach by incorporating additional variables such as proficiency, response time, and error typology, as well as by exploring how different types of contextual support interact with cognitive load under varying task conditions.

In sum, the findings confirm a central claim of the MedLex framework: contextualisation is not inherently facilitative. Its effects emerge from the interaction between lexical properties, task design, and cognitive constraints, and must therefore be understood as conditional, dynamic, and modality-dependent.

## References

- [1] Sweller, John & Ayres, Paul & Kalyuga, Slava. (2011). Cognitive Load Theory. 10.1007/978-1-4419-8126-4.
- [2] Nation, Paul. (2017). How vocabulary is learned. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*. 12. 1-14. 10.25170/ijelt.v12i1.1458.
- [3] O’Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2023). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780367076399>
- [4] Stanchev, Evgeni. (2026a). Metacognitive mismatch in medical ESP: Exploring the recognition–production gap. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19564627>
- [5] Stanchev, Evgeni. (2026b). MedLex 25 – Diagnosing the recognition–production gap in medical English vocabulary. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19565442>
- [6] Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press. (pp. 93 – 155) <https://doi.org/10.1017/9781009093873.004>
- [7] Boulton, A. (2017). Data-Driven Learning and Language Pedagogy. 10.1007/978-3-319-02237-6\_15.
- [8] Kim, M. (2024). The Relationships between Lexical Sophistication and Second Language Writing and Speaking. *English Language & Literature Teaching*, 30(4), 27-48. <https://doi.org/10.35828/etak.2024.30.4.27>
- [9] Marcos, L. (2024). The Language Development in the Digital Age: A Review. Preprint ResearchGate DOI: [10.20944/preprints202407.0074.v1](https://doi.org/10.20944/preprints202407.0074.v1).
- [10] Dörnyei, Zoltán & Dewaele, Jean-Marc. (2022). Questionnaires in Second Language Research. 10.4324/9781003331926-2

---

Evgeni Stanchev  
 MU Varna  
[evgeni.stanchev@mu-varna.bg](mailto:evgeni.stanchev@mu-varna.bg)



## КОНЦЕПТУАЛНИ ОСНОВИ И РАЗВИТИЕ НА STEM ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИЕТО

Антоанета Ангелачева

### CONCEPTUAL BASES AND DEVELOPMENT OF THE STEM APPROACH IN EDUCATION

Antoaneta Angelacheva

**ABSTRACT:** *This article examines the essence, origin and development of the STEM approach as a modern educational paradigm aimed at integrating science, technology, engineering and mathematics. The historical prerequisites for the emergence of the concept, its evolution from subject-specific to interdisciplinary education and its expansion through the STEAM model are analyzed. A comparative analysis between the STEM, STEAM, STREAM, STEMM and STEMS approaches is presented, outlining their advantages and limitations. In conclusion, the importance of the STEM approach as a strategic tool for the modernization of education and the formation of key competencies necessary for successful implementation in the dynamic society of the 21st century is emphasized.*

**Key words:** STEM/STEAM approach, transdisciplinary approach, functional literacy

#### Въведение

Съвременното общество се характеризира с бързо развитие на науката, технологиите и иновациите, което поставя нови изисквания към образователните системи и подготовката на бъдещите специалисти. Динамичните промени в икономиката, дигитализацията и глобалният пазар на труда налагат формиране у подрастващите на комплекс от знания, умения и компетентности, сред които критичното мислене, умението за решаване на проблеми, креативността и работата в екип заемат водещо място. В този контекст STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) подходът се утвърждава като водещ в образованието в началото на XXI век.

STEM подходът изисква интегриране на теми от четири познавателни области, за да се прилагат широк спектър от знания при решаване на проблеми, които не могат да бъдат решени с помощта само на една дисциплина и/или биха изисквали творчески решения при използване на идеи от няколко дисциплини (Khine, Aarepattamannil, 2019). Така се осигурява изграждане на STEM грамотност, която е синтез от четирите грамотности – научна, тех-

нологична, инженерна и математическа, формиращи в процеса на обучение по съответните учебни предмети.

В международен и национален план STEM се разглежда като ефективен инструмент за повишаване качеството на обучението по природни науки, математика и технологии, както и за преодоляване на фрагментарното усвояване на учебното съдържание. Чрез интеграцията на знания от различни научни области STEM създава условия за свързване на теорията с практиката и за прилагане на научните знания в реални житейски и професионални ситуации. Това го превръща в ключов елемент на съвременните образователни реформи и политики, насочени към устойчиво развитие и иновации.

Въпреки широкото разпространение на STEM концепцията, в научната литература съществуват разнообразни интерпретации и дефиниции, които отразяват различни теоретични и практико-приложни аспекти на STEM подхода. Наред с това в развитието си той преминава през различни етапи, обусловени от социално-икономически фактори, технологичен напредък и промени в образователните цели и съдържание. Възниква необходимостта от си-

стематизиран анализ на същността, съвременното състояние и насоките в развитието на STEM подхода.

Целта на настоящата статия е да се представи концептуален преглед на STEM подхода чрез анализ на водещи дефиниции в педагогическата литература и в нормативните документи, изясняване на неговата същност, основни принципи и характеристики, обобщаване на перспективите за приложението му в образователната практика.

### **Произход и историческо развитие на STEM подхода**

Терминът STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) възниква в САЩ в края на 90-те години на XX век. Първоначално използван от Националната научна фондация на САЩ (National Science Foundation), терминът цели да обедини четири ключови области на знанието, които имат съществено значение за научния и технологичния прогрес. Появата на понятието е пряко свързана с необходимостта от преодоляване на спада в интереса на учениците към природните науки и математиката, както и с недостига на специалисти в STEM сферата.

В исторически план, изстрелването на съветския космически спътник "Спутник 1" през 1957 г., е предпоставка за активното развитие на STEM в САЩ. Поставя се началото на „космическата надпревара“ между Съединените щати и Съветския съюз. Значението на това събитие подтиква Съединените щати да разгледат иниципирането и по-нататъшното развитие на технологиите по отношение на космическите пътувания и изследвания. (Sanders, 2009; White, 2014; Rudskoi et al., 2017).

White (2014) посочва и други по-ранни събития, свързани с развитието на STEM. Едното от тях е законът на Морил от 1862 г., чрез който се предоставя земя на университети, които в началото се фокусират най-вече върху селскостопанско обучение, но след това се базират на инженерни програми за обучение. Друго историческо събитие, подтикнало развитието на STEM, е Втората световна война и по-конкретно технологиите, изобретени и внедрени по това време.

В ранния си етап STEM се разглежда предимно като съвкупност от отделни учебни дисциплини, изучавани паралелно. Постепенно

обаче се стига до идеята, че ефективната подготовка на обучаемите изисква не просто задълбочени знания по всяка от тези области, а тяхната интеграция в смислово и във функционално единство.

Историческото развитие на STEM подхода може условно да бъде разделено на три етапа. Първият етап обхваща периода от края на XX век до началото на XXI век и се характеризира с въвеждането на понятието STEM и фокус върху засилване на обучението по природни науки и математика. През този период основният акцент е върху повишаване на учебните постижения и интереса на учениците към STEM дисциплините.

Вторият етап се свързва с прехода от предметно ориентирано към интердисциплинарно обучение. Все по-широко приложение намират подходи, които интегрират знания и умения от различни области чрез реални проблеми и проекти. Това води до промяна в учебното съдържание, методите на преподаване и ролята на учителя, който се превръща от източник на знания в организатор и фасилитатор на учебния процес.

Третият етап, характерен за последното десетилетие, се отличава с институционализиране на STEM подхода чрез образователни политики, стратегии и програми на национално и международно равнище. Създават се STEM центрове, лаборатории и платформи за обучение, а подготовката и квалификацията на учителите се превръща в ключов фактор за успешното прилагане на подхода.

Една от най-съществените характеристики в развитието на STEM подхода е преходът от традиционното предметно обучение към интердисциплинарен модел. В рамките на този модел знанията от науката, технологиите, инженерството и математиката се интегрират около общи проблеми, проекти или изследователски задачи. Това позволява на обучаемите да осмислят връзките между отделните дисциплини и да прилагат научните знания в контекста на реални ситуации (Kotseva, Gaydarova, 2019).

Интердисциплинарният характер на STEM подхода допринася за по-дълбоко и трайно усвояване на знанията, както и за развитие на умения за самостоятелно учене и изследване. Този преход изисква промяна не само в учебните програми, но и в педагогическото мислене и професионалната култура на учителите (Kelley, Knowles, 2026).

С развитието на STEM се наблюдава тенденция към разширяване и обогатяване на концепцията чрез включване на нови образователни области. Така възниква STEAM подходът, който добавя изкуствата (Arts) като средство за развитие на креативност, дизайн мислене и естетическа чувствителност. По-късно се появява и STREAM моделът, който включва четенето и писането (Reading and Writing), подчертавайки значението на комуникационните умения и научната грамотност.

Тези разширения отразяват стремежа към по-холистичен образователен модел, в който STEM дисциплините не се разглеждат изолирано, а в тясна връзка с хуманитарните и социалните науки. По този начин STEM се развива като динамична и адаптивна концепция, отговаряща на потребностите на съвременното общество и образование.

## Дефиниции на STEM

Прегледът на литературата показва, че все още няма консенсус относно дефиницията на STEM и това е разбираемо, поради сложния характер на процеса на обучение. В преобладаващата част от дефинициите STEM се определя като подход на обучение (Sanders, 2009; Vasques, 2014; Hodgesq et al., 2016; Lazareva, Marchuk, 2019; Obukhov, Lovyagin, 2020). Други дефиниции са свързани с бинарния характер на обучението като взаимодействие между учители и ученици и отразяват елементи от дейностите на двата субекта (Bybee, 2013; Honey et al., 2014; Lamb et al., 2015; Bryan et al., 2016;). Някои автори определят STEM като учебна програма (Wang et al., 2011; Stohlmann et al., 2012; Hodgesq et al., 2016; Lederman, Lederman, 2020). Малка част от изследователите (Национален STEM център) дефинират STEM като обучителна концепция.

**Таблица 1.** Дефиниции на STEM

| Автор/организация                     | Дефиниция                                                                                                                                                                                    | Основен акцент               |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| UNESCO (2017)                         | Интердисциплинарен подход, който интегрира научни и технологични знания за разбиране и решаване на глобални проблеми, свързани с устойчивото развитие, иновациите и обществения напредък.    | устойчиво развитие, иновации |
| OECD (2019)                           | Подход, който подпомага развитието на ключови умения на XXI век – критично мислене, сътрудничество, креативност и способност за използване на технологии при решаване на практически задачи. | умения на XXI век            |
| European Commission (2020)            | Образователна рамка за развитие на ключови компетентности и научна грамотност.                                                                                                               | компетентностен подход       |
| Bybee (2013)                          | Интегративна педагогическа рамка, която обединява знания и методи от различни дисциплини с цел решаване на реални проблеми чрез проектиране, експериментирание и изследване.                 | научна грамотност            |
| Sanders (2009)                        | Интердисциплинарен подход, при който обучението се основава на връзки между научните области и прилагане на знанията в практически контекст.                                                 | интеграция на знания         |
| Honey, Pearson & Schweingruber (2014) | Образователна парадигма, която интегрира дисциплините с цел развитие на функционална научна грамотност и способности за иновации                                                             | функционална грамотност      |
| Breiner et al. (2012)                 | Обучение, включващо инженерно мислене и проектиране.                                                                                                                                         | инженерни практики           |
| Kirilova (2020)                       | Интегриран подход за обучение чрез изследване и практическа дейност.                                                                                                                         | компетентностно обучение     |
| Kozhuharova (2022)                    | Педагогически модел за свързване на учебното съдържание с реални проблеми.                                                                                                                   | практическа приложимост      |

Общите характеристики на STEM дефинициите включват: интеграция на природни науки, технологии, инженерство и математика; насоченост към решаване на реални проблеми;

използване на проектно-базирано и проблемно-базирано обучение, изследователски подход; развитие на умения на XXI век; ори-

ентация към иновации и технологично развитие; връзка между образование, икономика и общество.

Основните различия в дефинициите се отнасят до: степента на интердисциплинарност; ролята на инженерния дизайн; акцента върху икономическото развитие или образователните цели; включването на изкуствата (STEAM).

Въз основа на анализа и обобщението на определенията за STEM е предложена следната авторска дефиниция: STEM е интердисциплинарен подход на обучение, който интегрира знания и методи от природните науки, технологиите, инженерството и математиката с цел развитие на умения за изследване, проектиране и решаване на комплексни реални проблеми. Чрез изследователско и проектно-базирано обучение STEM подпомага формирането на научна грамотност, критично мислене, креативност и сътрудничество, необходими за успешно участие в общество, основано на знанието и иновациите.

### **Концептуални основи на STEM подхода**

Философията на STEM подхода се основава на следните теоретични концепции:

– *Конструктивистка теория на ученето*. Знанията се конструират активно от обучаемите чрез взаимодействие с околната среда (Piaget, 1972). В STEM обучението учениците: формулират хипотези; извършват наблюдения и експерименти; анализират резултати; правят заключения. Това съответства на принципите на активното учене, при което учениците изграждат разбиране чрез собствен опит.

– *Проблемно-базирано обучение* (problem-based learning). Учебният процес започва от реален или симулиран проблем, който изисква изследване, анализ и аргументирано решение. По този начин се стимулира активното учене и критичното мислене (Hmelo-Silver, 2004). Проблемно-базираното обучение повишава мотивацията, стимулира критично мислене, създава връзка между теория и практика.

– *Проектно-базирано обучение* (project-based learning). Решаването на комплексни задачи се реализира чрез проекти, които завършват с конкретен продукт – модел, прототип, експериментално изследване или технологично решение (Williams, 2019). В STEM проектите често включват експерименти, моделиране, инженерно проектиране, създаване на прототип.

– *Учене чрез изследване* (inquiry-based learning) – ключов компонент на STEM подхода (National Research Council, 2012). Акцентът е върху формулиране на хипотези, експериментиране, анализ на резултати и обосноваване на изводи. Учениците се поставят в ролята на изследователи. Ученето чрез изследване включва задаване на въпроси, формулиране на хипотези, експериментиране, интерпретация на резултати.

– *Интердисциплинарност и интеграция на знания*. Интеграцията е основен принцип на STEM подхода. В литературата се разграничават различни нива на интеграция (Vasquez et al. 2013): дисциплинарно (учебните предмети се изучават самостоятелно); мултидисциплинарно (знанията и уменията се преподават в рамките на отделни учебни предмети, но са свързани чрез обща тема); интердисциплинарно (учениците използват знания от една област, за да решат проблем или да разберат концепция в друга); трансдисциплинарно (границите между дисциплините се размиват; учениците прилагат знания и умения от науката, технологиите и изкуствата по естествен начин за намиране на решения в реална среда).

– *Инженерен дизайн* (engineering design process). Процес, който включва: идентифициране на проблем, проучване на информация, генериране на идеи, проектиране на решение, създаване на модел или прототип, тестване, подобряване. Инженерният дизайн развива креативност, иновативно мислене, умения за анализ, практическо приложение на знания (Breiner et al., 2012).

– *Компетентностен модел*. STEM подходът подпомага развитието на ключови компетентности: научна грамотност (способност за разбиране на научни концепции и използване на научни методи); технологична грамотност (умения за използване на технологии за решаване на проблеми); инженерно мислене (прилагане на научни знания при проектиране на решения); математическо моделиране (използване на математически методи за описание на реални процеси); умения на XXI век (критично мислене, комуникация, сътрудничество, креативност) (Partnership for 21st Century Skills, 2015).

– *Устойчиво развитие*. STEM подхода има ключова роля за постигане на целите за устойчиво развитие (UNESCO, 2017). Чрез STEM учениците изследват климатични промени, енергийни ресурси, компоненти на околната

среда, което изгражда отговорно отношение към обществото и към природата.

В STEM обучението ученикът е активен субект на познавателната дейност. Той не възприема информацията пасивно, а я конструира чрез експериментиране, моделиране и сътрудничество. Процесът на учене придобива изследователски характер, а грешките се разглеждат като естествена част от познавателния процес.

Ролята на учителя се трансформира от традиционен източник на знания към организатор, фасилитатор и ментор. Учителят създава проблемни ситуации, подпомага екипната работа и насочва учениците към аргументирано обосноваване на решенията. Това предполага висока степен на методическа компетентност и способност за междупредметна координация.

### **Структурни компоненти на STEM подхода**

Ефективното прилагане на STEM подхода е свързано с определяне на неговите структурни компоненти – учебно съдържание, методи и средства на обучение, образователна среда и система за контрол и оценка на постиженията на учениците. Съгласуваното функциониране на тези елементи определя степента на реализиране на целите и очакваните резултати от STEM обучението.

В STEM контекста учебното съдържание се организира не около отделни дисциплини, а около тематични ядра, проблеми или проектни задачи. Подборът на съдържанието се основава на принципите на приложимост и интегративност, като се търсят връзки между научни концепции, математически модели и технологични приложения.

Съдържанието следва да бъде ориентирано към решаване на реални или симулирани проблеми; изследване на природни явления и технологични процеси; разработване на инженерни решения; анализ и интерпретация на данни. Така учебният материал придобива функционален характер и се превръща в инструмент за изграждане на компетентности.

Методическата рамка на STEM обучението се основава на активни и интерактивни форми на работа. Най-често използваните стратегии

включват проектно-базирано обучение, проблемно-базирано обучение, учене чрез изследване, моделиране и симулации. Тези подходи предполагат работа в екип, дискусии, анализ на резултати и представяне на решения. Учебният процес се характеризира с висока степен на ученическа автономност и сътрудничество.

STEM обучението изисква създаване на стимулираща и технологично обогатена среда – лаборатории и STEM центрове; дигитални устройства и софтуерни платформи; инструменти за моделиране и прототипиране; гъвкаво организирани пространства за екипна работа. Физическата и дигиталната среда трябва да подпомагат експериментирането, изследването и създаването на продукти.

Оценяването в STEM обучението се ориентира към процеса и резултата от ученическата дейност. Освен традиционното тестово оценяване се използват критериини рубрики, оценка на проектни продукти, самооценяване и рефлексия, оценяване на екипната работа. Фокусът е върху способността на учениците да прилагат знания в различни познавателни ситуации, да аргументират решения и да анализират резултати.

### **Разширяване на STEM концепцията – STEAM, STREAM, STEMM, STEMS**

С развитието на STEM подхода се наблюдава тенденция към разширяване и обогатяване на концепцията чрез включване на нови образователни области. Така възниква STEAM подходът, който добавя изкуствата (Arts) като средство за развитие на креативност, дизайн мислене и естетическа чувствителност (Bukovska, Zhelyazkova, 2024). По-късно се появява и STREAM моделът, който включва четенето и писането (Reading and Writing), подчертавайки значението на комуникативни умения, четене с разбиране, представяне на информация в устна или в писмена форма (фиг. 1). Тези разширения отразяват стремежа към по-холистичен образователен модел, в който STEM дисциплините не се разглеждат изолирано, а в тясна връзка с хуманитарните и социалните науки. По този начин STEM подходът се развива като динамична и адаптивна концепция, отговаряща на потребностите на съвременното общество и на образованието.



**Фиг. 1.** Развитие на STEM концепцията

STEAM е много повече от просто добавяне на изкуство към STEM или STEM към изкуство, новият подход включва дълбока интеграция на припокриващи се практики на изкуството и STEM обучението (Land, 2013; Mircheva, 2025). Изкуството (Art) се включва, за да подобри ученето на учениците, да насър-

чава творчеството им и да развива техния стремеж за художествено познание, за себеизразяване и за успех (табл. 2). В този смисъл обучението чрез изкуство е много важно за развитието на творчески личности и затова се оценява високо в контекста на съвременното образование (Bukovska, 2024; Yakman, 2008).

**Таблица 2.** Сравнителен анализ на STEM и на STEAM подхода

| Критерий           | STEM подход                                               | STEAM подход                                                |
|--------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Концепция          | Интеграция на наука, технологии, инженерство и математика | Разширена STEM концепция с включване на изкуствата (Arts)   |
| Фокус              | Научна точност, логическо и инженерно мислене             | Креативност, дизайн мислене и научно-художествен синтез     |
| Образователни цели | Подготовка за научно-технологични професии и иновации     | Холистично развитие и творческо приложение на научни знания |
| Тип мислене        | Конвергентно, аналитично, доказателствено                 | Дивергентно, интерпретативно, креативно                     |
| Методи на обучение | Проектно-базирано, проблемно-базирано, експериментално    | Проектно-базирано, дизайн мислене, творчески дейности       |
| Роля на ученика    | Изследовател и решаващ проблеми                           | Създател, дизайнер и интерпретатор                          |
| Роля на учителя    | Ментор и фасилитатор с научно-методически контрол         | Фасилитатор, вдъхновител и насърчител на креативност        |
| Учебна среда       | STEM лаборатории, технологични кабинети                   | Арт-лаборатории, мултифункционални пространства             |
| Оценяване          | Обективно, критерийно, резултатно                         | Процесно, продуктово и рефлексивно                          |
| Приложимост        | Силно изразена в инженерни и технически задачи            | Подходящ за интердисциплинарни и социално значими проекти   |
| Риск               | Фрагментация и прекалена технократичност                  | Размиване на научната строгост                              |

Сравнителният анализ на двата подхода показва, че STEM и STEAM не са взаимно изключващи се педагогически модели, а представляват различни акценти в рамките на интегрираното обучение (фиг. 2). STEM се характеризира с по-силно изразена ориентация към научната строгост, логическата последователност и инженерния дизайн. Този подход

създава условия за формиране на стабилна концептуална основа по природни науки и математика и подпомага развитието на аналитично мислене, което е особено важно при изучаването на сложни природни процеси, технологични системи и количествени зависимости.

В същото време прекомерната ориентация към техническите аспекти може да ограничи

възможностите за творческа интерпретация и личностна изява на учениците. Съществува риск обучението да се фокусира върху алгоритмични процедури и стандартизирани решения, което може да намали интереса на ученици с по-силно изразени художествени или хуманитарни интереси.

STEAM разширява концепцията за интегрирано обучение чрез включване на изкуст-

вата като средство за стимулиране на креативността, визуалното мислене и комуникативните умения. Този подход подпомага създаването на по-балансирана образователна среда, в която логическото и творческото мислене се развиват паралелно. Интеграцията на художествени елементи улеснява разбирането на абстрактни научни концепции чрез визуализация, моделиране и дизайн, което е особено ефективно в началните етапи на обучение.



Фиг. 2. STEM и STEAM подход

STEAM подходът създава възможности за разработване на проекти с културна, социална и естетическа значимост, което повишава мотивацията и ангажираността на учениците. Той подпомага развитието на умения за комуникация и представяне на идеи, както и способността за работа в мултидисциплинарна среда.

В обобщение, изборът между STEM и STEAM следва да се основава на целите на обучението, възрастовите особености на учениците и наличните образователни ресурси. STEM е особено подходящ при формиране на научна грамотност и инженерно мислене, докато STEAM подпомага развитието на креативност, комуникативност и интердисциплинарна култура. В съвременната образователна практика все по-често се наблюдава тенденция към комбиниране на двата подхода с цел постигане на балансирано развитие на когнитивните и творческите способности на обучаемите.

STREAM възниква като отговор на критиките към STEM и STEAM (табл. 3):

- недостатъчно развитие на функционалната грамотност;
- фрагментирано четене и разбиране на научни текстове;
- слабо развита способност за аргументация и научна комуникация;

– липса на ценностен и хуманитарен контекст в инженерно-технологично ориентираното обучение.

Добавянето на „R“ за Reading е концептуално оправдано, тъй като съвременната наука изисква работа с научни публикации, анализ на данни, писмена и устна аргументация, интерпретация на мултимодални текстове. В този смисъл STREAM коригира съществен дефицит в STEM – липсата на системна работа с научния език.

Когато обаче „R“ се интерпретира като Religion, възниква концептуално напрежение, особено в светски образователни системи. В този случай подходът се пренасочва към ценностно-етични и философски измерения на науката.

От гледна точка на съвременните образователни политики (напр. рамките за компетентности на OECD и изследванията по STEM на National Science Foundation), интеграцията на грамотност и комуникативни умения е напълно оправдана. Въпросът обаче не е дали тези умения са необходими, а дали трябва да бъдат отделен компонент или да бъдат интегрирани като естествена част от STEM/STEAM. Може да се твърди, че четивната грамотност не е допълнение, а фундаментално условие за успешно STEM обучение.

**Таблица 3.** Сравнение на STEM, STEAM и STREAM подхода

| Подход        | Основен акцент                   | Силна страна                      | Потенциален риск                         |
|---------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------|
| <b>STEM</b>   | Технологично и инженерно мислене | Практическа приложимост           | Недостатъчна комуникативна компетентност |
| <b>STEAM</b>  | Креативност и дизайн             | Интеграция на творчество          | Размиване на научната строгост           |
| <b>STREAM</b> | Научна и езикова грамотност      | Критическо мислене и аргументация | Концептуално претоварване                |

STREAM представлява логично развитие на STEM парадигмата в посока по-цялостна компетентностна рамка; интеграция на научна комуникация; повишаване на функционалната грамотност. В същото време съществува реален риск от прекомерно разширяване на абривиатурата; формализиране без съдържателна трансформация; методическо претоварване. Следователно STREAM не бива да се възприема като механично „добавяне на още буква“, а като концептуално осмислена стратегия за

интегриране на научната грамотност и комуникация в интердисциплинарното обучение.

Разширяването на първоначалния STEM модел към STEMM и STEMS е част от по-широка тенденция за концептуално надграждане на интердисциплинарното образование. Тези модификации отразяват стремежа към по-голяма социална, здравна и глобална релевантност, но същевременно поставят въпроси за терминологична устойчивост и методологична яснота (табл. 4).

**Таблица 4.** Сравнение на STEMM и STEMS подхода

| Критерий                        | STEMM подход                                                                                             | STEMS подход                                                                                      |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Пълно наименование              | Science, Technology, Engineering, Mathematics, <b>Medicine</b>                                           | Science, Technology, Engineering, Mathematics, <b>Social Sciences</b>                             |
| Основна идея                    | Разширяване на STEM чрез включване на медицински и здравни науки                                         | Разширяване на STEM чрез включване на социални науки и устойчиво развитие                         |
| Области на интеграция           | природни науки, технологии, инженерство, математика, медицина, биотехнологии, здраве                     | природни науки, технологии, инженерство, математика, социални науки, екология, икономика          |
| Основен педагогически акцент    | връзка между наука и здраве; приложение на знанията в медицината                                         | връзка между наука и общество; социална отговорност и устойчиво развитие                          |
| Развивани компетентности        | научна грамотност; здравословен начин на живот; анализ на медицински данни; решаване на здравни проблеми | системно мислене; гражданска компетентност; екологична култура; анализ на социални проблеми       |
| Типични учебни теми             | човешко здраве; биотехнологии; фармация; генетика; хранене; епидемии                                     | устойчиво развитие; климатични промени; демографски процеси; икономика; обществено здраве         |
| Подходящи методи                | изследователско обучение; анализ на данни; моделиране; лабораторни експерименти                          | проектно-базирано обучение; казуси; социални проучвания; интердисциплинарни проекти               |
| Примери за учебни проекти       | модел на орган; изследване на хранителни вещества; анализ на фактори за здраве                           | проект за устойчив град; анализ на замърсяване; изследване на социален проблем                    |
| Предимства                      | висока практическа приложимост; връзка със здравето и качеството на живот; актуалност                    | свързва науката с обществени проблеми; развива отговорно поведение; подкрепя интердисциплинарност |
| Ограничения                     | изисква специализирани знания и ресурси; възможна сложност на съдържанието                               | необходима координация между различни области; риск от повърхностна интеграция                    |
| Подходящ образователен етап     | прогимназиален и гимназиален етап                                                                        | начално, прогимназиално и гимназиално образование                                                 |
| Връзка с ключови компетентности | здравна грамотност; научна компетентност; дигитална компетентност                                        | гражданска компетентност; екологична грамотност; социална ангажираност                            |

Подходите STEMM и STEMS представляват съвременни разширения на класическия STEM модел, които отразяват необходимостта образованието да отговаря на комплексните предизвикателства на съвременното общество. STEMM интегрира знания от медицината и биотехнологиите, като поставя акцент върху здравето, качеството на живот и научните изследвания в областта на медицината. Това го прави особено подходящ за обучение по теми като хранене, физиология, генетика и превенция на заболявания.

STEMS разширява обхвата на STEM чрез включване на социалните науки и устойчивото развитие, като насърчава учениците да разглеждат научните знания в контекста на обществени, икономически и екологични процеси. Този подход подпомага развитието на системно мислене и умения за вземане на решения, свързани с глобални проблеми като климатичните промени, рационалното използване на природните ресурси и др.

И двата модела допринасят за по-пълно интегриране на знанията и подпомагат формирането на компетентности, необходими за активно участие в общество, основано на науката, технологиите и иновациите.

## Заклучение

В заключение може да се обобщи, че STEM подходът представлява стратегически инструмент за модернизация на образованието, насочен към формиране на научна грамотност, технологична култура и умения за иновативно мислене. Неговото устойчиво развитие предполага целенасочена подкрепа от страна на образователните политики, системна подготовка на педагогическите специалисти и активно сътрудничество между училище, университет и бизнес. Бъдещи изследвания могат да се насочат към емпирично проследяване на ефективността на STEM практиките и разработване на модели за тяхното адаптиране към различни образователни степени и предметни области.

## Литература

Breiner, J., Harkness, S., Johnson, C., Koehler, C. 2012. What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11.

Bryan, L., Moore, T., Johnson, C., Roehrig, G. 2016. Integrated STEM education (pp. 23–37). In:

Johnson, C., Peters-Burton, E. & Moore, T. (Eds.). *STEM road map: A framework for integrated STEM education*. New York: Routledge.

Bukovska, S. 2024. A Synergistic Model for STEAM Education in Natural Sciences (First High School Stage). *Pedagogy*, 96(2s), 29-41. [In Bulgarian]

Bukovska, S. Zhelyazkova, M. 2024. *Teachers' digital competence through STE(A)M – from theory to practice*. Stara Zagora. [In Bulgarian]

Bybee, R. 2013. *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. National Science Teachers Association Press.

European Commission. 2020. *STEM education policies in Europe*. Brussels. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/stem>

Hmelo-Silver, C. 2004. Problem-based learning. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

Hodgesq, G., Jeong, S., McKay, P., Robertson, T., Ducrest, D. 2016. Opening Access to STEM Experiences One Day at a Time: Successful Implementation of a School-wide iSTEM Day. *The American Biology Teacher*, 78(3), 200-207.

Honey, M., Pearson, G., Schweingruber, H. 2014. *STEM integration in K-12 education*. National Academies Press.

Kelley, T., Knowles, J. 2016. A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(11), 1-11.

Kirilova, M. 2020. STEM education – education of the future. *Professional Education*, 4 (22), 451-457. [In Bulgarian]

Khine, M., Areepattamannil, S. 2019. *STEAM Education Theory and Practice*. Springer.

Kotseva, I., Gaydarova, M. 2019. Integrated STEM education: status, challenges and prospects. *Strategies of educational and scientific policy*, 5 (27), 476-492. [In Bulgarian]

Kozhuharova, D. 2022. STEM in information technology education. *E-magazine „Pedagogical Forum“*, issue 4, 22-28. [In Bulgarian]

Kozhuharova, D., Zhelyazkova, M. 2021. The essence of STEM education. *E-magazine „Pedagogical Forum“*, issue 3, 19-28. [In Bulgarian]

Lamb, R., Akmal, T., Petrie, K. 2015. Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 410–437.

- Land, M. 2013. Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547–552.
- Lazareva, C., Marchuk T. 2019. Stem-technology as a means of forming the engineering mindset of a schoolboy. *Perm Pedagogical Journal*, (10), 76-79. [In Russian]
- Lederman N., Lederman J. 2020. Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry. (pp.3-20). In: Akerson V.L., Buck G.A. (eds) *Critical Questions in STEM Education*. Contemporary Trends and Issues in Science Education 51. Cham: Springer.
- Mircheva, I. 2025. *STEM/STEAM education in primary school*. Sofia, St. Kliment Ohridski Educational Institution. [In Bulgarian]
- Miteva-Belcheva, I., Zhelyazkova, M. 2022. STEM in the initial stage – between theory and practice. *E-magazine „Pedagogical Forum“*, issue 1, 35-40. [In Bulgarian]
- National Research Council. 2012. *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- National STEM Center. [In Bulgarian]  
<https://stem.mon.bg/e-resources-2/>
- Obukhov, A., Lovyagin, S. 2020. Tasks for the practice of STEM education: from the sum of partial tasks and academic disciplines to a holistic activity interdisciplinary approach. *Researcher*, 2 (30), 63-82. [In Russian]
- OECD 2019. *PISA 2018 Results*. OECD Publishing.
- Partnership for 21st Century Skills, 2015.  
[https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st\\_century\\_skills\\_standards\\_book\\_2.pdf](https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf)
- Piaget, J. 1972. *The psychology of the child*. Basic Books.
- Rudskoi, A., Borovkov, A., Romanov, P., Kiselyova, K. 2017. Analysis the experience of the USA and Great Britain in the development of STEM-education. *Scientific and technical lists SPbPU. Environmental and engineering sciences*, 23(2), 7–16.
- Sanders, M. 2009. STEM, STEM Education, STEM Mania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20–26.
- Stohlmann, M., Moore, T., Roehrig, G. 2012. Considerations for Teaching Integrated STEM Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), Article 4, 28-34.
- UNESCO. 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing.  
<https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>
- Vasquez, J., Sneider, C., Comer, M. 2013. *STEM lesson essentials*. Grades 3-8: Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics, Portsmouth, Heinemann.
- Vasques, J. 2014. STEM – Beyond the acronym. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 72(4), 10-16.
- Wang, H., Moore, T., Roehrig, G., Park, M. 2011. STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2).
- Williams, P. 2019. The principles of teaching and learning in STEM education. *AIP Conference Proceedings* 2081(1):020001.  
[https://www.researchgate.net/publication/331606407\\_The\\_principles\\_of\\_teaching\\_and\\_learning\\_in\\_STEM\\_education](https://www.researchgate.net/publication/331606407_The_principles_of_teaching_and_learning_in_STEM_education)
- White, D. 2014. What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-8.
- Yakman, G. 2008. STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In *PATT-19 Proceedings*. 335–358.

---

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](mailto:angel@uni-plovdiv.bg)



## МОДЕЛ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА STEM ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДНИ НАУКИ

Антоанета Ангелачева

### MODEL FOR IMPLEMENTATION OF STEM APPROACH IN SCIENCE EDUCATION

Antoaneta Angelacheva

**ABSTRACT:** This article presents an author's model for integrating a STEM approach into school education. The model structures the learning process as a cyclical system of interconnected stages: orientation and motivation, knowledge updating, formulation of a leading idea, integration of STEM knowledge and skills, experimental activity, control and evaluation, and subsequent motivation. A methodology for applying the model in science education is proposed and an evidence-based framework for assessing its effectiveness is developed. The results will be presented in a subsequent publication, showing an increase in students' engagement, research skills, and interdisciplinary thinking.

**Key words:** STEM approach, model Learning by Design™, model BSCS 5E, model 6E Learning byDeSIGN™, model PIRPOSAL

#### Въведение

Целите на обучението по природни науки в българското училище са свързани с препоръката на Европейския съвет относно ключовите компетентности за учене през целия живот: формиране и развитие на знания, умения и отношения в областта на природните науки и технологиите, като се разкрива и връзката им с математиката, инженерството, хуманитарните науки, творчеството и иновациите ( ).

Подходът STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) е един модерен вариант, който може да бъде приложен в образованието, за да изпълни нуждите и изискванията на учениците за пълна и адекватна подготовка за бъдеща професионална реализация.

Прегледът на специализираните литературни източници показва многообразни изследвания за осъществяване на STEM подхода в образованието. Въпреки широкото му приложение, в педагогическата практика се наблюдава отсъствие на ясно структурирани модели, адаптирани към конкретния учебен контекст. Това налага разработването на нови интегративни рамки, които да бъдат едновременно теоретично обосновани и практически приложими.

Целта на работата е създаване на модел за прилагане на STEM подхода с оглед формиране и развитие на природонаучни компетентности на учениците в обучението по природни науки.

Реализирането на целта е свързано с решаване на следните задачи:

- проучване на представените в литературата модели за осъществяване на STEM подхода;
- определяне и обосноваване на основните компоненти на модела и на връзките между тях.

#### Обучителни модели за интеграция на STEM

Литературният обзор позволява да бъдат открити четири модела за интегриране на STEM в процеса на обучение.

- Моделът **Learning by Design™ (LBD™)** (Учение чрез дизайн™), разработен от J. Kolodner и нейния екип в Технологичния институт на Джорджия, е педагогически подход, базиран на проектно обучение (project-based learning), който използва инженерни предизвикателства за преподаване на научни концепции. Той се основава на когнитивния модел за учене чрез преживяване (case-based reasoning)

и насърчава учениците да учат чрез правене, проектиране и редизайн. Моделът се състои от два взаимосвързани и редуващи се цикъла – дизайн/редизайн и изследване/проучване. Учениците се ангажират с предизвикателства

при проектирането, които мотивират необходимостта от изследване. От друга страна към изследване се прибегва в хода на проектиране винаги, когато възникне необходимост (фиг. 1).



Фиг. 1. Модел Learning by Design™ (Kolodner, 2002, 338-350)

При цикъла на проектиране/редизайн учениците се фокусират върху изпълнението на проекта. Този „макро“ цикъл включва:

- разбиране и предизвикателството – определяне на това, което трябва да бъде решено;
- генериране на идеи – обмисляне на потенциални решения;
- конструиране и тестване – изграждане на физически или концептуални модели и тяхното тестване;
- анализиране и усъвършенстване – оценяване на резултатите;
- представяне и споделяне.

„Микро“ цикълът изследване/проучване възниква, когато учениците осъзнаят, че с наличните знания не могат да продължат напред в дизайна/проектирането. Цикълът включва:

- идентифициране на необходимите концепции – разбиране на това, което трябва да научат, за да подобрят дизайна си;
- формулиране на хипотеза, планиране и провеждане на изследването, представяне и споделяне, прилагане на новите знания.

LBD™ подпомага придобиването на дълбоки научни знания, умения за дизайн и социални умения за сътрудничество. Анализирането на неуспешни опити е централна част от учебния процес, което изгражда критично мислене. LBD™ помага на учениците да разберат, че науката е активен, динамичен процес, включващ преживяване, концептуализация, анализ и приложение на знания.

В таблица 1 са представени някои от ключовите характеристики на традиционното проектно-базирано обучение (PBL) и на модела Learning by Design™ (LBD).

Докато традиционното проектно обучение (PBL) се фокусира върху създаването на финален продукт, LBD™ се фокусира върху процеса на откриване на научните принципи, които правят този продукт възможен.

LBD™ набляга на ученето от неуспеха. Когато даден дизайн се провали, той създава „провокирана от неуспеха“ нужда от учене, което прави последващото научно изследване по-смислено и запомнящо се.

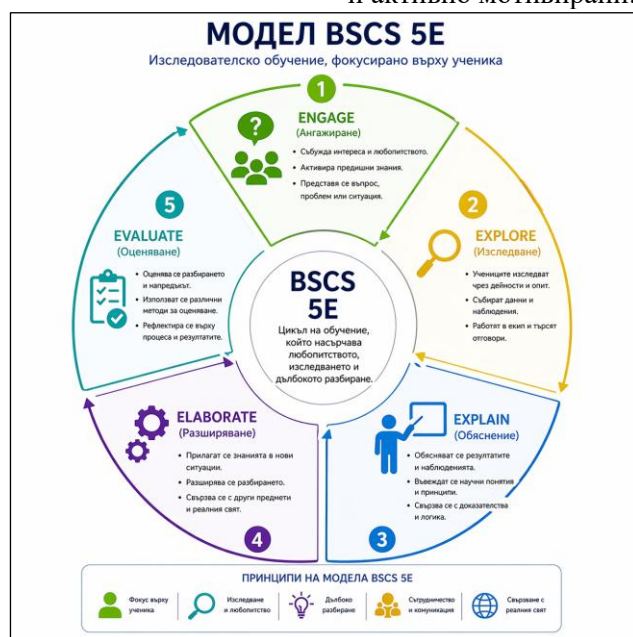
**Таблица 1.** Основни характеристики на проектно-базираното обучение (PBL) и на модела Learning by Design™ (LBD)

| Характеристики   | Традиционно PBL                                                                                                                                  | Learning by Design™ (LBD)                                                                                                                                                                                 |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Основен фокус    | Създаване на финален продукт или отговор на поставен въпрос.                                                                                     | Разбиране на научни концепции чрез инженерно проектиране.                                                                                                                                                 |
| Структура        | Линейна – проучване, планиране, изпълнение и презентация.                                                                                        | Използва два преплетени цикъла: Design/Re-design и Investigation. Учениците постоянно се връщат назад, за да тестват нови научни хипотези и да подобрят своя дизайн въз основа на научени грешки.         |
| Роля на грешката | Неуспехът често се приема като лош резултат за проекта. В традиционните проекти фокусът е върху това проектът да "проработи" за крайната оценка. | Неуспехът е задължителен и е трамплин за ново научно изследване. В LBD, ако първоначалният модел се провали, това се счита за най-ценния момент за учене. Този неуспех води до нов цикъл на "разследване" |
| Научна обосновка | Желателна, но не винаги е в основата на всеки избор.                                                                                             | Критична: всяко дизайнерско решение трябва да се докаже с експеримент.                                                                                                                                    |
| Роля на учителя  | Ментор и фасилитатор на проекта.                                                                                                                 | „Тренър“, който насочва учениците към научните доказателства зад техните идеи.                                                                                                                            |
| Оценка           | Фокусирана върху качеството на крайния продукт.                                                                                                  | Фокусирана върху рефлексията и способността да се обясни „защо“ работи дизайнът.                                                                                                                          |
| Исходна точка    | Често започва с проучване на теорията.                                                                                                           | Започва с действие, което разкрива липсата на знания.                                                                                                                                                     |

• Моделът **BSCS 5E** е създаден през 1987 г. от Biological Sciences Curriculum Study (BSCS). Включва 5 фази, всяка от които започва с буквата Е (фиг. 2).

Във фаза Engagement (Ангажиране) се иницира учебната задача. Дейността на учениците трябва да прави връзка между миналия и настоящия учебен опит. Целта на първата фаза е да запознае учениците с реално явление, да активира предишните им знания и да ги накара да искат да научат повече. Учениците трябва

да бъдат заинтригувани и любопитни за учебната дейност, за да бъдат мотивирани да продължат да учат. Задаването на въпрос, дефинирането на проблем, разглеждането на противоречиво събитие и създаването на проблемна ситуация са начини да се ангажират учениците и да се съсредоточат върху учебната задача. Ролята на учителя е да представи ситуацията и да идентифицира задачата и резултатите от обучението. Успешното ангажиране води до това, че учениците са озадачени и активно мотивирани.



**Фиг. 2.** Модел BSCS 5E (Bybee et al., 2006; Bybee, 2009)

Фазата Exploration (Изследване, проучване) предоставя на учениците обща база от опит, в рамките на която те развиват настоящите знания, умения и практики. Тази фаза може да изисква учениците да разпознават нови ситуации, да научават нови технологии и процедури. В резултат на тяхното умствено и физическо участие в дейността, учениците установяват взаимовръзки, наблюдават модели, идентифицират променливи и по необходимост трябва да се адаптират.

Ролята на учителя в тази фаза е на фасилитатор или треньор. След инициране на дейността, на учениците се предоставя време и възможност да изследват обекти, материали и ситуации въз основа на собствените представи на всеки ученик за явлението или проблема. Ако бъде извикан, учителят може да обучава или ръководи учениците, докато започват да предлагат обяснения или решения. Използването на реални материали и конкретни опити са от съществено значение във фазата на изследване. Може да се използва и образователен софтуер. Съвместното учене по време на тази фаза предоставя възможност учениците да си взаимодействат, да обсъждат, да спорят и да повишават техните умения за адаптиране към различни стилове на комуникация.

Във фаза Explanation (Обяснение) вниманието на учениците се фокусира върху определен аспект от техния опит в предходните две фази и им предоставя възможности да изразят вербално своите концептуални разбирания или да демонстрират своите умения или поведение. Тази фаза също предоставя възможности за учителите да въведат определение за понятие, практика, умение или поведение. Освен устни обяснения, може да се използва видео, филми и обучителни компютърни програми. От основно значение е концепциите и уменията да се представят кратко, просто, ясно и директно и да се продължи към следващата фаза.

Фаза Elaboration (Разработване) предизвиква и разширява концептуалното разбиране на учениците и дава допълнителна възможност за учениците да практикуват желаните умения и поведение. Учениците се включват в учебни дейности, в които прилагат, разширяват или разработват понятията или уменията. Подходящо за този етап е ученето чрез сътрудничество. Груповите дискусии и съвместните учебни ситуации предоставят възможност на учениците да изразят разбирането си по темата и да получат обратна връзка

от други, които са много близки до собственото си ниво на разбиране. Чрез нови преживявания учениците развиват по-задълбочено разбиране и адекватни умения. Трансферът на знания и умения, обобщаването на концепции са основни цели на етапа на разработване.

Фаза Evaluation (Оценяване) насърчава учениците да оценят своето разбиране и способности и предоставя възможности на учителите да оценят напредъка на учениците към постигане на очакваните резултати. Учениците демонстрират своите разбирания и способности чрез нова дейност. Някои от инструментите, които помагат в този диагностичен процес, са: рубрики, наблюдение на учители, интервюта с ученици, портфолио, както и продукти на проектно- или проблемно-базирано обучение. Учениците могат да демонстрират своето разбиране чрез дневници, рисунки, модели и изпълнение на задачи. Предоставят се и възможности за саморефлексия. (Bybee et al., 2006; Bybee, 2009).

• Моделът **6E Learning byDeSIGN™** (6E Учение чрез дизайн) представлява разширение на класическия 5E модел, като добавя силен акцент върху инженерното мислене и дизайн-базираното учене (фиг. 3). Моделът добавя фаза eNGINEER (Проектиране), в която учениците:

- използват научените за естествения свят концепции, практики и нагласи и ги прилагат към създадения от човека (проектиран) свят за да развият по-дълбоко разбиране на проблемната тема;

- използват научното изследване и го интегрират с инженерни концепции, за да вземат информирани дизайнерски решения в своите решения на проблема;

- създават творчески решения, използвайки дизайн, системи, моделиране и ресурси като основа за разработване, изграждане, усъвършенстване, оценка и препроектиране (Barry, 2014).

Рамката на модела включва шест последователни фази:

- Engage (Ангажиране) – провокира се интереса на учениците чрез формулиране на въпроси и проблеми;

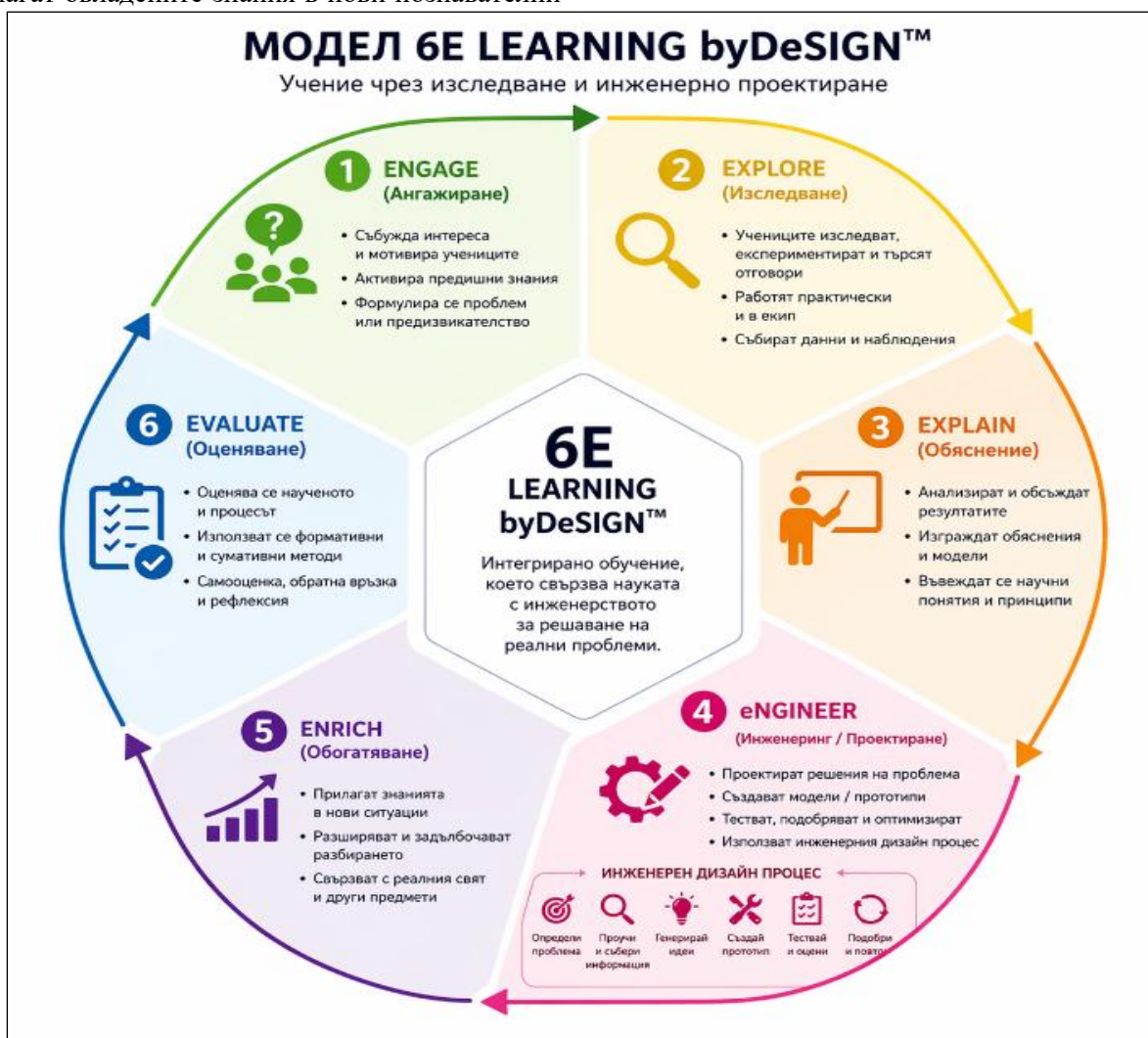
- Explore (Изследване) – учениците експериментират и изследват, като работят в екип;

- Explain (Обяснение) – учениците осмислят и обясняват наученото; дефинират се научни понятия;

- eNGINEER (Проектиране) – учениците проектират решения, създават модели/прототипи, тестват и подобряват;
- Enrich (Обогатяване) – учениците прилагат овладените знания в нови познавателни

ситуации; разширяват и задълбочават разбирането;

- Evaluate (Оценяване) – оценява се напредъкът в постиженията на учениците.



Фиг. 3. 6E Learning byDeSIGN™ (Barry, 2014)

Основните предимства на модела 6E Learning byDeSIGN™ са:

- гарантира, че „Технологии“ и „Инженерство“ са активно интегрирани с науката и с математиката;

- съдейства за формиране у учениците на умения за решаване на проблеми в реалния живот и за решаване на сложни учебни задачи;

- осигурява по-високи познавателни резултати в областта на науката и инженерството в сравнение с традиционните методи и подходи на обучение (Barry, 2014).

Моделът PIRPOSAL е предложен от Wells (2016a) (името е абривиатура от началните букви на осемте фази). PIRPOSAL е съвремен

ен педагогически модел за проблемно-ориентирано и проектно-базирано обучение, който интегрира изследване, проектиране и представяне на решения. Той се използва често в STEM среда, защото насочва учениците към активно учене чрез решаване на реални проблеми.

Моделът е центриран около процеса на преминаване от конвергентно към дивергентно задаване на въпроси, който включва поредица от непрекъснати преходи между налично знание – “какво знам” и липсващо знание – “какво трябва да знам”, което в крайна сметка води до дизайнерски решения. Моделът се представя последователно само за удобство, защото задаването на въпроси като централен фактор,

определя фазата в която учениците ще участват в целия процес на инженерно проектиране.

Всяка фаза на PIRPOSAL се състои от три фокусни точки за дизайнерските въпроси, всяка от които очертава преднамереното интегриране на специфични дизайнерски практики. Обучението започва с фокус върху социална (човешка) потребност, в отговор на която се изисква проектиране на удовлетворяващо я решение. Това по същество е и основната цел на инженерството. Учениците трябва да разпознаят и след това да предадат това, което се разбира като социална/човешка нужда, изискваща инженерно решение. Учителят, въз основа на тяхното разбиране, насърчава учениците да дефинират проблема, за да обяснят защо е необходимо инженерно решение и да формулират сбито изложение в контекста на предизвикателството на инженерния дизайн.

Учениците преминават през логическа последователност от етапи, подобна на научното и инженерното изследване (фиг. 4):

- Problem Orientation (Ориентиране към проблема) – представя се реален проблем, учениците осъзнават значимостта му, формулират се цели и въпроси

- Investigation (Изследване) – включва събиране на информация и данни, наблюдение и експерименти, първоначално разбиране на проблема

- Research (Проучване) – задълбочено търсене на информация, работа с различни източници, извеждане на ключови знания

- Plan (Планиране) – генериране на идеи, избор на подход/решение, разпределяне на задачи

- Optimize/Design (Проектиране и оптимизиране) – създаване на модел или прототип, тестване и подобрене, прилагане на инженерно мислене

- Solution (Решение) – реализиране на избраното решение, прилагане в практическа ситуация

- Apply / Share (Прилагане и споделяне) – представяне на резултатите, обсъждане и защита на решенията, получаване на обратна връзка

- Look Back (Рефлексия) – анализ на процеса, какво е научено и как може да се подобри

PIRPOSAL подпомага развитието на критично мислене, изследователски умения, инженерно и дизайнерско мислене, работа в екип, комуникация и презентационни умения.

BSCS 5E е базов модел за изграждане на научно разбиране. 6E Learning byDeSIGN™ надгражда чрез включване на инженерно проектиране. PIRPOSAL предлага най-пълната структура за реализиране на реални проекти и проблеми (фиг. 5).

| <b>СРАВНИТЕЛНА СХЕМА НА МОДЕЛИТЕ</b><br>BSCS 5E • 6E Learning byDeSIGN™ • PIRPOSAL                                      |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| КРИТЕРИЙ                                                                                                                | BSCS 5E                                                                                                                                                                                         | 6E Learning byDeSIGN™                                                                                                                                                                                                                      | PIRPOSAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1. ОСНОВНА ИДЕЯ                                                                                                         | Изследователско учене (inquiry-based learning), фокусирано върху разбиране на научни концепции.                                                                                                 | Изследване + инженерно проектиране. Учениците не само разбират, но и създават решения на проблеми.                                                                                                                                         | Проблемно-ориентирано и проектно-базирано обучение за решаване на реални проблеми чрез цялостен проектен цикъл.                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2. ЕТАПИ (СТРУКТУРА)                                                                                                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>Engage (Ангажиране)</li> <li>Explore (Изследване)</li> <li>Explain (Обяснение)</li> <li>Elaborate (Разширяване)</li> <li>Evaluate (Оценяване)</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>Engage (Ангажиране)</li> <li>Explore (Изследване)</li> <li>Explain (Обяснение)</li> <li>eENGINEER (Инженеринг / Проектиране)</li> <li>Enrich (Обогатяване)</li> <li>Evaluate (Оценяване)</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>Problem Orientation (Ориентиране към проблема)</li> <li>Investigation (Изследване)</li> <li>Research (Проучване)</li> <li>Plan (Планиране)</li> <li>Optimize / Design (Проектиране и оптимизиране)</li> <li>Solution (Решение)</li> <li>Apply / Share (Прилагане и споделяне)</li> <li>Look Back (Рефлексия)</li> </ol> |
| 3. ОСНОВЕН ФОКУС                                                                                                        | Разбиране на научни явления чрез изследване.                                                                                                                                                    | Разбиране + създаване на решения чрез инженерно мислене и дизайн.                                                                                                                                                                          | Решаване на реални проблеми чрез планиране, проектиране, прилагане и рефлексия.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 4. РОЛЯ НА УЧЕНИКА                                                                                                      | Изследовател – открива, анализира и обяснява.                                                                                                                                                   | Изследовател + инженер – изследва, проектира, тества и подобрява.                                                                                                                                                                          | Изследовател + проектант + презентатор – планира, създава, прилага и представя решения.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 5. ТИП ДЕЙНОСТИ                                                                                                         | Наблюдение, експерименти, анализ, дискусии, обяснение, оценяване.                                                                                                                               | + проектиране, моделиране, прототипиране, тестване, подобряване.                                                                                                                                                                           | + събиране на информация, планиране, реализация на решение, представяне, обратна връзка и рефлексия.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 6. НИВО НА СЛОЖНОСТ                                                                                                     | ☆☆☆<br>Ниска – средна                                                                                                                                                                           | ☆☆☆<br>Средна                                                                                                                                                                                                                              | ☆☆☆<br>Висока                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 7. КРАЕН РЕЗУЛТАТ                                                                                                       | Разбиране на научни понятия и явления.                                                                                                                                                          | Работещо решение / прототип, който отговаря на проблема.                                                                                                                                                                                   | Завършен проект и решение, представено и защитено пред аудитория.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 8. НАКРАТКО                                                                                                             | <b>5E = РАЗБЕРИ ЯВЛЕНИЕТО</b><br><br>Интерес → Изследване → Обяснение → Разширяване → Оценяване                                                                                                 | <b>6E = СЪЗДАЙ РЕШЕНИЕ</b><br><br>Интерес → Изследване → Обяснение → Инженеринг → Обогатяване → Оценяване                                                                                                                                  | <b>PIRPOSAL = РЕШИ ПРОБЛЕМ</b><br><br>Проблем → Изследване → Проучване → Планиране → Проектиране → Решение → Прилагане → Рефлексия                                                                                                                                                                                                                             |
| 9. КЛЮЧОВИ ПРЕДИМСТВА                                                                                                   | ✓ Лесен за прилагане<br>✓ Подходящ за всички предмети<br>✓ Изгражда изследователско мислене                                                                                                     | ✓ Интегрира STEM и инженерно мислене<br>✓ Развива креативност и иновации<br>✓ Съвързва теорията с практиката                                                                                                                               | ✓ Развива 21-вековни умения<br>✓ Реална приложимост<br>✓ Насърчава самостоятелност и отговорност                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Трите модела се надграждат: 5E дава основата → 6E добавя инженерно мислене → PIRPOSAL изгражда цялостен проектен цикъл. |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Фиг. 5. Сравнение на моделите BSCS 5E, 6E Learning byDeSIGN™ и PIRPOSAL

## Модел за реализиране на STEM в обучението по природни науки

Предложеният от нас модел е повлиян от моделите BSCS 5E (Bybee et al., 2006; Bybee, 2009) и 6E Learning byDeSIGN™ (6E Учене чрез дизайн) (Barry, 2014) за интегриране на STEM. Дейностите характерни за фаза eNGINEER (Проектиране) на 6E модела са интегрирани във фаза Elaboration (Разработване) от BSCS 5E модела. Фазата е наречена “Прилагане на интегрирани STEM знания и умения” и дава възможност на учителите да планират и

да включат учениците в нов експеримент и/или в инженерно предизвикателство и/или в решаване на теоретични и практически задачи, изискващи прилагане на знания и умения от STEM дисциплините. За наименуване на част от етапите са използвани не механично преведените, а аналогични термини от нашата методическа наука и практика, добили широко разпространение и гражданственост за по-добро разбиране и приемственост. Подробно описание на етапите на модела е направено графично (фиг. 6) и таблично (табл. 2).

### МОДЕЛ ЗА ПРИЛАГАНЕ НА STEM ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДНИ НАУКИ



Фиг. 6. Модел за интегриране на STEM в обучението по природни науки

**Таблица 2.** Етапи при прилагане на модел за интегриране на STEM в обучението по природни науки

| Етапи                                                 | Дейност на учителя (организатор и ментор)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Дейност на ученика (изследовател)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ориентиране и мотивация</b>                        | представя реален, значим проблем, свързан с ежедневието на човека, с природата или с обществото; създава интерес, провокира любопитство чрез провеждане на фронтална беседа, мозъчна атака, демонстриране на учебни експерименти или на резултати от предварително направени опити; демонстрира снимки, графики, диаграми; създава проблемна ситуация чрез поставяне на въпроси, задачи или експерименти           | възприема, осъзнава значимостта на проблема; проявява интерес към темата; участва в беседа; наблюдава и анализира демонстрирани нагледни средства                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Активиране на предходни знания и опит</b>          | поставя въпроси и задачи за актуализиране на знания и умения на учениците, провежда уводна беседа                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | търси отговор на въпроси и на учебни задачи; поставя въпроси от типа: Какво вече знам? Какво още мога да науча по темата?                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Формулиране на водеща идея, съществени въпроси</b> | извежда основния проблем максимално обобщено, за да се акцентува върху същественото в темата и върху дейността на учениците; поставя поредица от проблемно-познавателни задачи; формулира частни проблеми                                                                                                                                                                                                          | приема и осмисля тематичния проблем и частните проблеми; проявява готовност за тяхното решаване                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Интегриране на STEM знания и умения</b>            | мотивираща учебната дейност за търсене на решение на поставените проблеми; насърчава учениците да осъществяват междупредметни връзки, да прилагат интегрирани знания и умения в различни познавателни ситуации                                                                                                                                                                                                     | прилага знания от различни учебни предмети при изграждане на обосновани предположения за решаване на проблемите; търси информация в печатни материали и в електронни бази данни; планира, проектира, конструира; моделира; извършва изчисления; използва компютърни приложения за съставяне на диаграми, графики, таблици                                                   |
| <b>Наблюдение, експеримент</b>                        | предоставя работни листове с инструкции за изпълнение на теоретичните и експерименталните задачи; обяснява правилата за работа с вещества, материали, лабораторни съдове и пособия; дава електронни ресурси; насърчава екипната работа; поставя въпроси и задачи, за да насочи проучването на учениците; осигурява необходимото време за решаване на задачите; следи стриктното изпълнение на алгоритъма на работа | събира данни като провежда експерименти и наблюдения, проучва литературни и електронни източници; изпълнява предписания и инструкции; представя резултатите от проведените опити и наблюдения; сравнява получените резултати с направената хипотеза; работи в екип върху поставените задачи, чието решение изисква прилагане на знания и умения от различни учебни предмети |
| <b>Анализ и интерпретация на резултатите</b>          | дава насоки за организиране на получената информация в таблици, графики, диаграми; за изготвяне на протокол; за количествена обработка на резултатите; за извеждане на обобщения; преценя дали резултатите потвърждават или отхвърлят първоначалната хипотеза                                                                                                                                                      | осмисля и тълкува получените данни; изготвя протокол; отговаря на въпроси, като използва наблюдения и доказателства; представя резултатите от изследването таблично и графично; формулира изводи                                                                                                                                                                            |
| <b>Контрол и оценка</b>                               | наблюдава и оценява участието на ученика в груповата работа, изпълнението на поставените задачи, свързани с прилагане на интегрирани STEM знания и умения; съотнася частните познавателни резултати и общия познавателен резултат с формулираните частни проблеми и с водещия проблем; дава обратна връзка за напредъка на учениците; дава качествена и количествена характеристика на резултатите                 | представя портфолио; оценява собствената си дейност и дейността на другите участници в екипа при изпълнение на поставените задачи; оценява собствения си напредък                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Мотивация, стимулация</b>                          | формулира обобщаващи въпроси; поставя въпроси, които биха насърчили бъдещи проучвания                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | систематизира и обобщава овладени STEM знания и умения                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

## Заклучение

Анализът на съществуващите модели за интегриране на STEM подхода в обучението – Learning by Design™, BSCS 5E, 6E Learning byDeSIGN™ и PIRPOSAL показва, че всеки от тях предлага ценни методически решения за формиране на изследователски умения, критично мислене, инженерно проектиране и междупредметни връзки. В същото време се установява необходимост от модел, който да бъде адаптиран към спецификата на обучението по природни науки в българското училище и да осигурява едновременно методическа последователност, практическа приложимост и възможност за развитие на природонаучните компетентности на учениците.

Предложеният авторски модел за реализиране на STEM подход в обучението по природни науки представлява интегративна и циклична система от взаимосвързани етапи: ориентирание и мотивация, активиране на предходни знания и опит, формулиране на водеща идея и съществени въпроси, интегриране на STEM знания и умения, наблюдение и експеримент, анализ и интерпретация на резултатите, контрол и оценка, както и последваща мотивация и стимулация. Тази структура осигурява логическа последователност на учебния процес и създава условия за активно участие на учениците като изследователи, проектанти и създатели на решения.

Особено значима е ролята на интегрирането на STEM знания и умения, което позволява учениците да прилагат знания от различни учебни дисциплини в реални и практически значими ситуации. Чрез наблюдение, експеримент, анализ и рефлексия се създават условия за формиране не само на предметни знания, но и на ключови компетентности – умения за работа в екип, комуникация, аргументация, самостоятелно вземане на решения и саморегулация.

Моделът има потенциал за широко приложение в обучението по природни науки, тъй

като съчетава научното познание с инженерното мислене, технологичната грамотност и математическата обработка на информацията. Той подпомага прехода от репродуктивно към изследователско и проблемно-ориентирано обучение, което е в съответствие със съвременните образователни изисквания и с необходимостта от подготовка на учениците за динамична и технологично ориентирана среда.

В перспектива приложението на модела може да бъде разширено чрез експериментално апробиране в различни образователни степени и чрез разработване на конкретни STEM уроци и оценъчни инструменти. Това ще позволи да се проследи неговата ефективност и да се обосноват възможностите му за внедряване в педагогическата практика.

## Литература

Barry, N. 2014. 6E Learning byDeSIGN™ model: Maximizing informed design and inquiry in the integrative STEM classroom. *The Technology and Engineering Teacher*, 68(4), 14–19.

Bybee, R., Taylor, J., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J., Westbrook, A., Landes, N. 2006. *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs, CO: BSCS.

Bybee, R. 2009. *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*.

Kolodner, J. 2002. *Learning by Design: Iterations of Design Challenges for Better Learning of Science Skills*. Cognitive Studies, 9, 338-350.

---

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](mailto:angel@uni-plovdiv.bg)



## ТЕХНОЛОГИЧНИ УМЕНИЯ

Тереза Стефанова

## TECHNOLOGY SKILLS

Tereza Stefanova

**ABSTRACT:** Technology is evolving and advancing at a rapid pace, which is increasing the demand for specialists with technological skills. The article shows the skills on the rise globally for the period 2023 - 2025, outlines the more important generative AI skills that employers are looking for and notes the leading skills in the UK job market. The article also examines the migration of specialists with artificial intelligence skills between countries for the 2022 – 2025 period. The article also shows the concept of the “T-shaped model” of skills and its role in the improvement of specialists in the technological field.

**Key words:** technology skills, AI skills, technical specialists.

### Въведение

С развитието на технологиите и конкурентния пазара на труда, притежаването на правилните технически умения е не само необходимо, но и значително предимство.

Технологичните умения са специализирани способности и знания, свързани със специфични технологии, практически задачи, инструменти или софтуер. Технологичните умения се отнасят до твърдите умения, необходими за изпълнение на специфични задачи в технологична работа. За разлика от меките умения, които са преносими лични качества, техническите умения често са количествено измерими и се придобиват чрез образование, обучение или практически опит. Тези способности включват задълбочени познания и експертиза в области като инженерство, дизайн и компютърни науки програмиране, наука за данни, киберсигурност. Те позволяват на професионалистите да изпълняват ефективно определени работни функции, като: проектиране, изграждане, инсталиране и поддръжка на електронни, компютърни и комуникационни устройства и системи, разработване на мобилни приложения, управление на бази данни, писане на код, проектиране на потребителски интерфейси или анализ на сложни данни и др.

В статията са показани уменията във възход в световен мащаб за периода 2023 - 2025 г., очертани са по-важните генеративните AI умения, които търсят работодателите и са

отбелязани водещите умения на пазара на труда в Обединеното кралство. В статията се разглежда още миграцията на специалисти с умения за изкуствен интелект между държави за периода 2022 – 2025 г. Показана е и концепцията на „Т-образния модел“ на умения и неговата роля за усъвършенстването на специалистите в технологичната сфера.

### Водещи умения на пазара на труда в Обединеното кралство

Обединеното кралство е сред водещите страни в Европа в областта на технологии и цифрови иновации.

Forbes Advisor [9] изследват 500 британски фирми от различни индустриални сектори, сред които информационни технологии, консултации и управление, инженеринг и производство, за да разберат дали има липса на IT умения на пазара на труда в Обединеното кралство. Почти половината от компаниите съобщават, че бързото развитие на технологиите създава недостиг на IT умения и голяма конкуренция на пазара на труда. Повече от една трета от компаниите са на мнение, че една от причините за недостатъчните технически умения на работната сила е липсата на възможности за обучение в подходящи образователни програми.

В Таблица 1 са показани 10-те най-търсени IT умения на пазара на труда в Обединеното кралство за 2023 г. Според работодателите

най-търсени са уменията в областта на изкуствения интелект и машинното обучение. Освен тях, други технологични умения с голямо значение за британските компании са ИТ поддръжка и отстраняване на проблеми, както и киберсигурност. Над 20% от работодателите ценят уменията за анализ на данни, програмиране и облачни изчисления.

Наред с технологичните, компанията в сферата на ИТ изискват и меки умения, които да помогнат за иновациите и развитието на сектора. Най-важните меки умения за ИТ сектора в Обединеното кралство за 2023 г. са показани в Таблица 2. Три от тях са посочени от над 50% от работодателите. Най-ценени са уменията за решаване и отстраняване на проблеми, които се базират на добро аналитично и критично

мислене. Тъй като ИТ е непрекъснато развиваща се индустрия, усвояването на нови умения и приемането на нови предизвикателства са от решаващо значение за работодателите. Наред с тях, адаптивността, работата в екип и сътрудничеството също са определени като важни. Около 40% от компаниите държат на ефективната комуникация сред своите служители, а 28% - на лидерството и добрата мотивация.

Около една трета от фирмите на ИТ сектора в Обединеното кралство предвиждат нарастване на търсенето на технически AI експерти - учени по данни, инженери по машинно обучение и разработчици на AI, които в бъдеще ще играят ключова роля в стимулирането на иновациите в редица индустрии.

**Таблица 1.** Най-търсените ИТ умения на пазара на труда в Обединеното кралство. Източник: [9]

| №  | ИТ умения                               | Общ брой респонденти (%) |
|----|-----------------------------------------|--------------------------|
| 1  | Изкуствен интелект и машинно обучение   | 40                       |
| 2  | ИТ поддръжка и отстраняване на проблеми | 32                       |
| 3  | Киберсигурност                          | 30                       |
| 4  | Анализ на данни и наука за данните      | 27                       |
| 5  | Програмиране (Java, Python, C++ и др.)  | 24                       |
| 6  | Облачни изчисления (AWS, Azure и др.)   | 23                       |
| 7  | Разработка на мобилни приложения        | 16                       |
| 8  | Управление на проекти                   | 14                       |
| 9  | Мрежово администриране                  | 12                       |
| 10 | DevOps и автоматизация                  | 10                       |

**Таблица 2.** Най-важните меки умения в ИТ сектора в Обединеното кралство. Източник: [9]

| № | Меки умения в ИТ                                                              | Респонденти (%) |
|---|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1 | Решаване на проблеми: аналитично и критично мислене, отстраняване на проблеми | 55              |
| 2 | Адаптивност: желание за учене, промяна, приемане на нови предизвикателства    | 52              |
| 3 | Работа в екип: сътрудничество, взаимодействие, разрешаване на конфликти       | 52              |
| 4 | Комуникация: писмена, устна, презентация                                      | 40              |
| 5 | Лидерство: визия, мотивация, делегиране на работа                             | 28              |

### Генеративни AI умения, които търсят работодателите

Много компании търсят технически специалисти, квалифицирани във всички аспекти на генеративния изкуствения интелект. Според бялата книга на Майк Лукидес „Генеративен AI в предприятието“ [5], компаниите работещи върху генеративен AI, се интересуват

предимно от технически професионалисти с умения за програмиране на AI; анализатори на данни и други специалисти по данни, като тестване и събиране на данни; специалисти с опит в сигурността, както и обща AI грамотност. В същия източник авторът посочва, че глобално проучване сред технологични специалисти определя AI програмирането и анализът на данни като най-желаните умения. Изкуственият

интелект е следващото поколение на това, което преди няколко години беше определено като „наука за данни“, а науката за данни представлява сливане между статистическо моделиране и разработка на софтуер.

Следващото най-необходимо умение са операциите за изкуствен интелект и машинно обучение. Операциите с AI са специфична специалност, която изисква задълбочено разбиране на AI и неговите изисквания, в допълнение към по-традиционните операции.

Въпреки че повечето организации все още не използват AI в инфраструктура си, инфраструктурното инженерство също е сред предпочитаните умения. Компаниите, инвестиращи в AI започват да мислят за собствената си инфраструктура и да придобиват капацитет за изграждането ѝ. Общата AI грамотност също е сред необходимите умения.

Ето и някои примери за нови умения, необходими за успешното внедряване на генеративни AI инструменти [4]:

Учен по данни:

- бърз инженеринг;
- контекстно обучение;
- откриване на „пристрастие“;
- идентификация на модела;
- подсилващо обучение от човешка обратна връзка (RLHF);
- фина настройка на хиперпараметър/голям езиков модел; трансфер на обучение.

Инженер по данни:

- коригиране на данни и съхранение на данни;
- изграждане на структуриран канал за данни;
- мултимодална обработка;
- управление на векторни бази данни.

Освен уменията изброените по-горе, техническите професионалисти, интересувани се от AI, трябва да имат способността да мислят стратегически, тъй като изграждането и внедряването на AI може да принуди организациите да преработят много работни потоци и процеси, особено тези, свързани със софтуерното инженерство и управлението на продукти.

Като се има предвид значението на AI уменията и сложността на проектите за AI, не е изненада, че специалистите, които владеят генеративен AI, могат да изискват добри възнаграждения. Amazon Web Services (AWS) и

Access Partnership [1] отбелязват, че работодателите „са готови да плащат средно с 47% повече за IT работници с AI умения“.

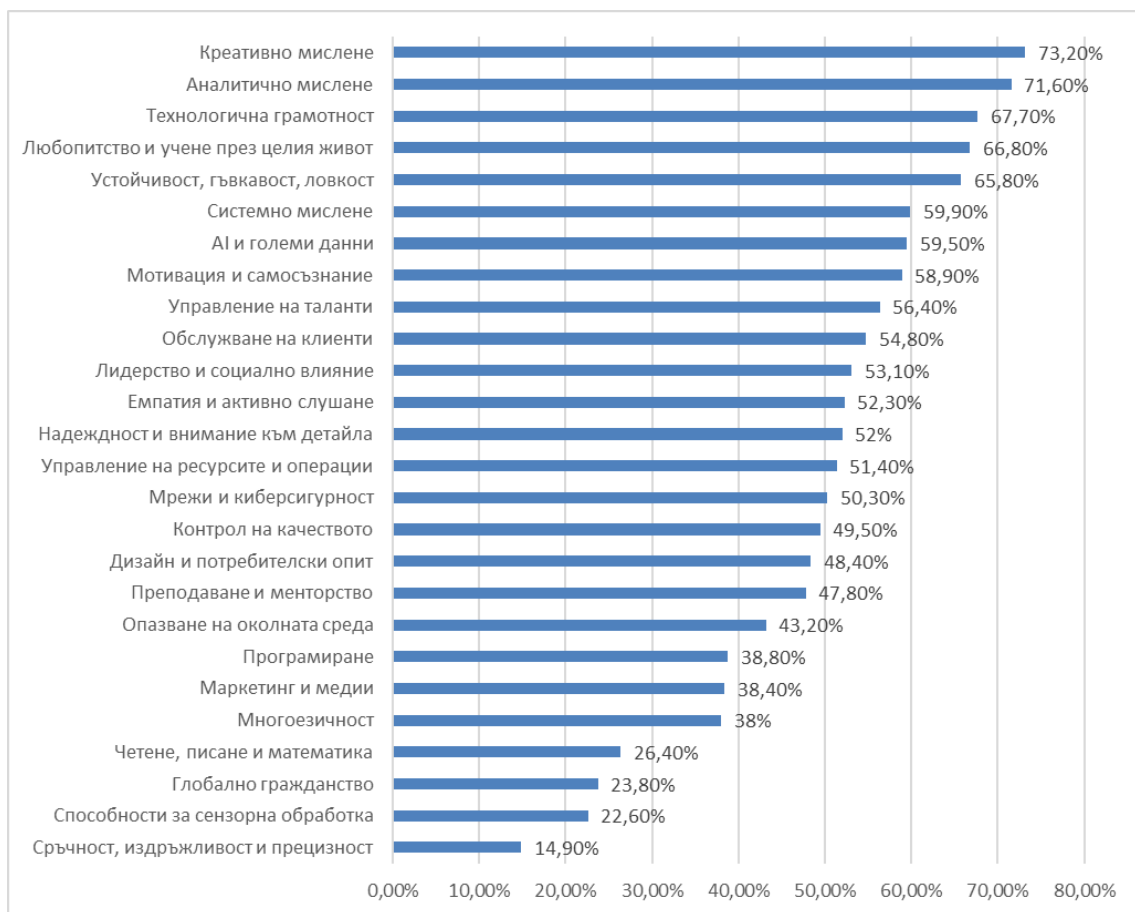
### **Уменията във възход в световен мащаб 2023 -2027 г.**

Поради използването на широк спектър от технологии на работното място, технологичните и когнитивни умения ще придобиват все по-голямо значение в професионалната работа на специалистите. На фиг. 1 са показани уменията, чието значение се очаква да нарасне между 2023 и 2027 г.

Резултатите са от проучване проведено от ноември 2022 г. до февруари 2023 г., сред 803 световни компании, а отговорите представляват над 11.3 милиона служители по целия свят [6]. Над 70% от компаниите определят уменията за креативно и аналитично мислене, като водещи за настоящата и бъдеща работата на специалистите, а почти 68% са на мнение, че технологичната грамотност е третото умение, което също се очаква да се повиши до 2027 г. Компаниите класират с вероятност над 50% петнадесет от проучените общо 26 умения, да увеличат своята значимост през следващите години. Сред тях са: системно мислене, умения за работа с AI и големи данни, управление на ресурсите и операции, мрежи и киберсигурност, устойчивост, надеждност и внимание към детайла, управление на таланти, лидерство и социално влияние, учене през целия живот и др.

### **Миграция на специалисти с умения за изкуствен интелект между държави**

Работодатели, висши мениджъри, собственици на фирми и др. ежегодно съобщават за спешна и нарастваща нужда на бизнеса от технологична експертиза. Всички те вярват, че уменията в областта на AI имат най-голяма стойност на днешния пазар на труда. В света се очертаха държави, предоставящи добра работна среда за изкуствен интелект. Такива държави имат ясна стратегия, която показва ангажираността на националните правителства към изкуствения интелект. Именно такива страни привличат специалисти с доказани умения в областта на AI.



\* Нетна разлика в дела на компаниите, които очакват всяко умение да нарасне от 2023 до 2027г.

**Фиг. 1.** Умения, чието значение се очаква да нарасне между 2023 и 2027 г.

Източник: Statista [7]

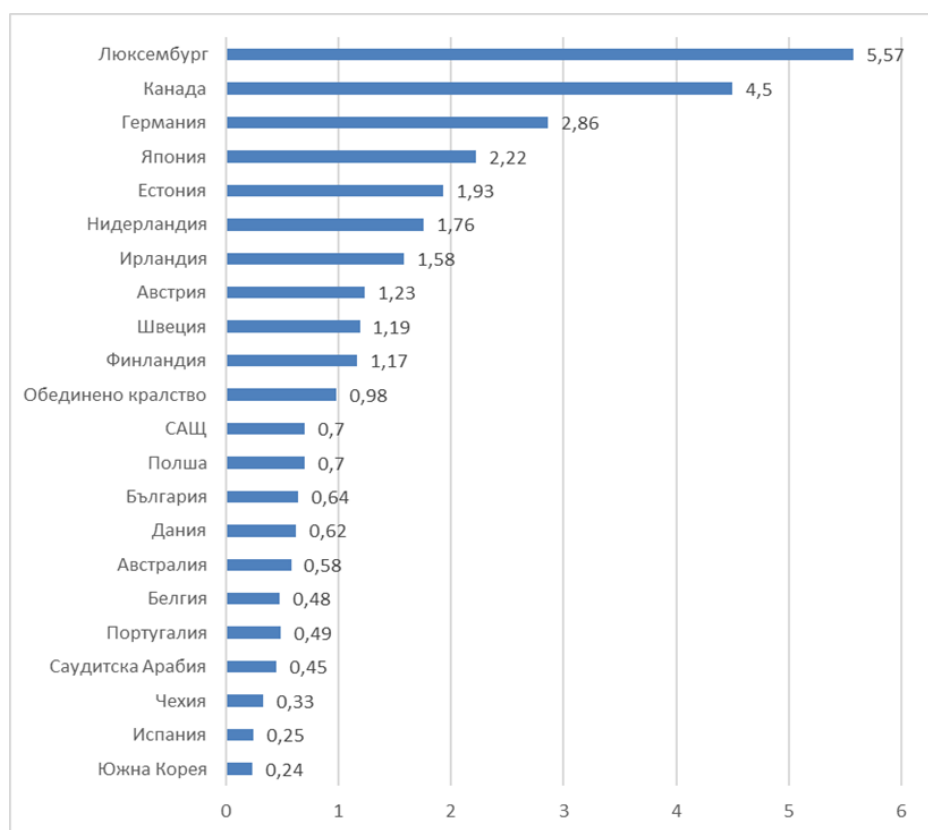
Фиг. 2 илюстрира нетна положителна миграция на умения за изкуствен интелект в различни страни през 2022 г. Водеща сред показаните държави е Люксембург, следвана от Канада и Германия [2]. Добре представени са и северните страни, като Швеция и Финландия, а Дания е една позиция след България. На последните места в тази класация са Испания и Южна Корея.

Миграцията на умения за изкуствен интелект създаде групи „печеливши“ държави, но и такива, които понесоха загуби на таланти за AI. През 2022 г. най-големи стойности на нетна миграция на специалисти с AI умения от техните страни отчетоха Индия, Гърция и Литва (фиг. 3). От 17-те страни попаднали в тази класация с най-малки стойности на мигрирали специалисти с AI е Франция.

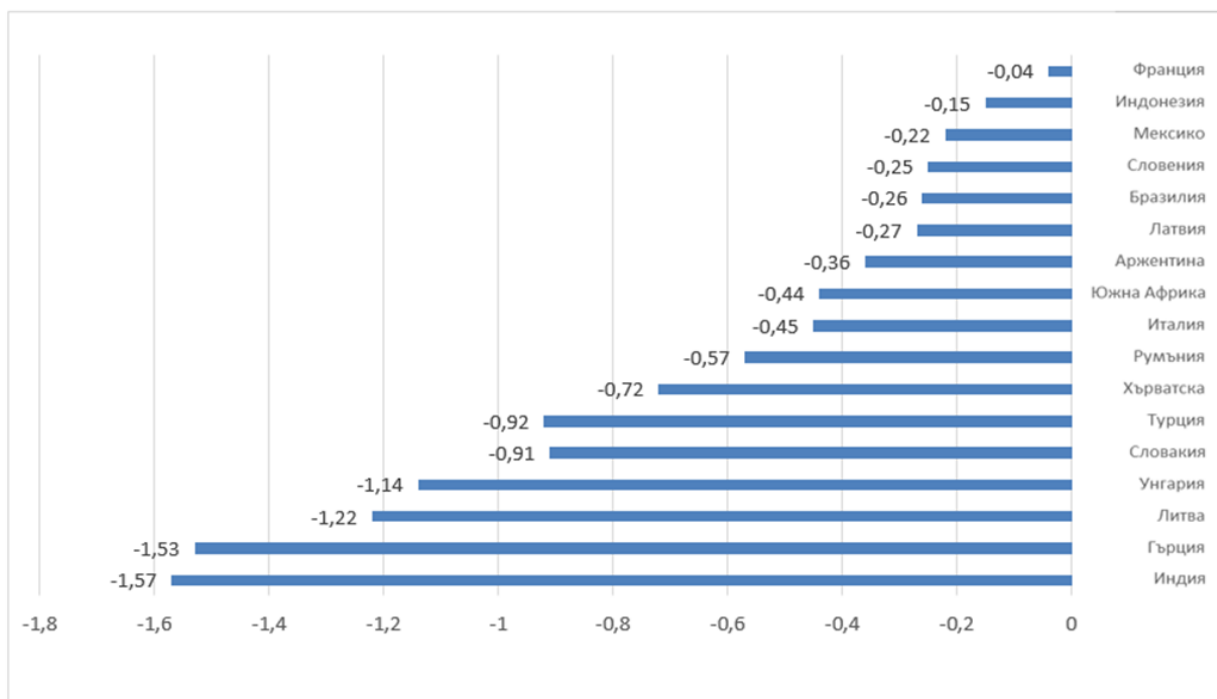
През 2025 г. Люксембург отново е водеща страна с положителна миграция на

специалисти с AI умения [3]. Следващите позиции са се променили – на второ място вече са Ирландия и Швейцария, следвани от Австралия и Австрия (фиг. 4). За периода от 2022 – 2025 г. съществен спад на стойностите се наблюдава при Канада, която е била на второ място през 2022 г., а в края на периода стойностите ѝ по този показател са минимални. Спад в стойностите отбелязват също Нидерландия и Швеция.

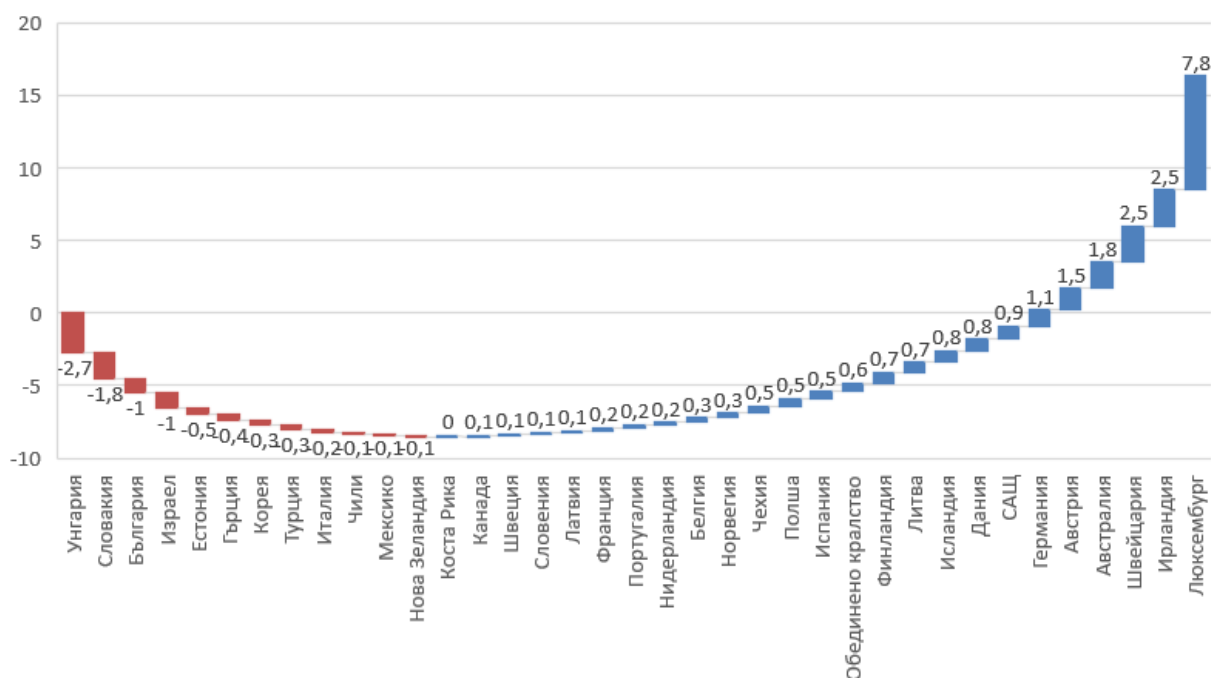
Прави впечатление голямата промяна при Естония – от пета позиция сред страните с положителна миграция на AI умения през 2022 г., три години по-късно, вече е сред тези с отрицателна миграция. България също е преминала към тази група. Най-високи стойности на мигрирали специалисти с AI през 2025 г. е отчела Унгария. Три годишният период е транслирал Франция, макар и с малко, към групата на държавите с положителна миграция на AI умения.



**Фиг. 2.** Нетна положителна миграция на специалисти с умения за изкуствен интелект от различни страни през 2022 г., в десетки хиляди  
Източник: OECD.AI [2]



**Фиг. 3.** Миграция на AI умения от някои страни през 2022 г., в десетки хиляди  
Източник: OECD.AI [2]



**Фиг. 4.** Нетните миграционни потоци на специалисти с AI умения през 2025 г.,  
в десетки хиляди  
Източник: OECD.AI [3]

Недостигът на квалифицирани кандидати и множеството възможности в технологичните сектори правят намирането и задържането на добри професионалисти трудна задача. Миграционните потоци на специалисти с умения за AI се насочват към страните, които представляват интерес за тях и които имат национални стратегии, ангажименти за финансиране, надеждна и мащабна технологична инфраструктура.

### Т-образни модели на умения

Компаниите в сферата на технологиите са в постоянна конкуренция в търсенето на таланти. Работодателите се стремят да задържат добрите служители, като направят възможностите за кариера по-видими и достъпни за тях. Много организации се насочват към модели на таланти, които се съсредоточават върху уменията, а не върху работните места.

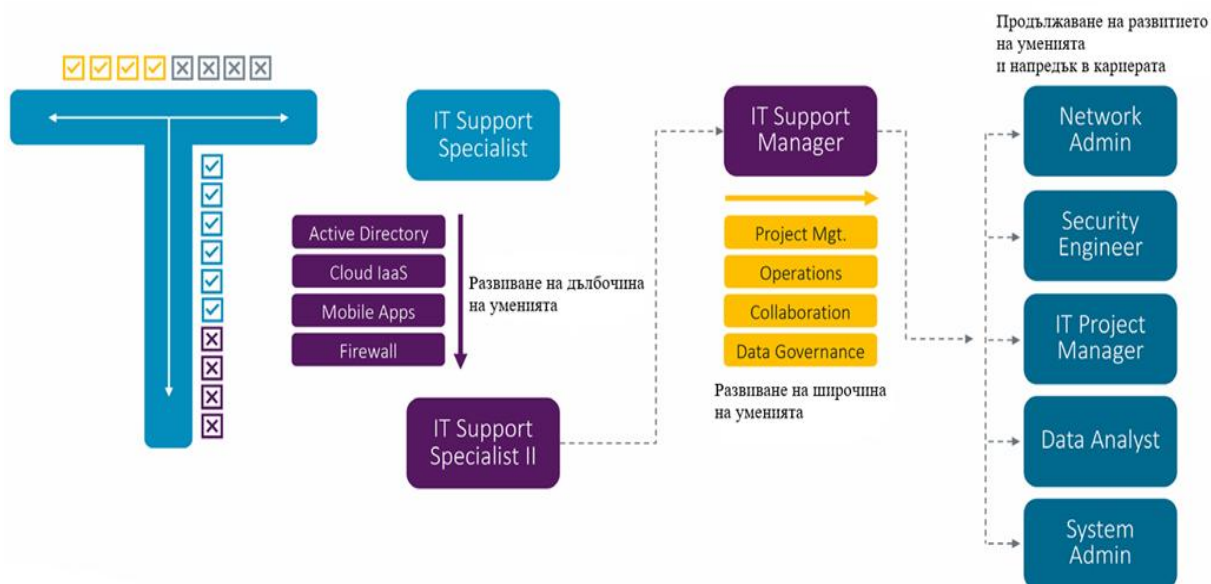
В проучване на работната сила на Асоциацията на индустрията за компютърни технологии CompTIA, 84% от респондентите са посочили, че използват Т-образен модел на умения в някаква степен, за да ръководят управлението на таланти [11]. „Т-образният модел“ определя служител със значително разбиране на определена област, както и широк набор от междудисциплинарни компетенции.

Т-образният модел на умения има три основни акценти:

- развиване на дълбочина на умения за напредък към следващото стъпало в кариерата;
- развиване на широчина на умения за напредък към следващото стъпало в кариерата;
- продължаване на развитието на уменията и напредък в кариерата.

На фиг. 5 е илюстриран пример за напредък в кариерата в областта на IT технологиите с помощта на Т-образен модел на уменията.

Вертикалната ос на „Т“ е представителна за уникалните способности и умения на специалиста - задълбочените познания в специализираната област, свързани с тези способности и умения. Хоризонталната ос представлява способности в широк диапазон от свързани умения и способността на лицето да ги използва, за да си сътрудничи с други хора в различни области на експертиза. Наемането на професионалисти с Т-образни умения е от полза за всяка компания [10]. Със своите основни умения и способност да учат неща бързо, тези служители се справят отлично с основните си отговорности, но могат да изпълняват ефективно и други задачи. По този начин те допринасят за растежа на бизнеса като цяло.



**Фиг. 5.** Пример за напредък в кариерата с помощта на Т-образна рамка на уменията  
Източник: CompTIA [11]

Предимствата от наемането на специалисти с Т-образни умения могат да се обобщят въз основа на резултатите от развитието на уменията, а именно:

- Твърди и меки умения. Освен твърдите умения, като например умения за проектиране или програмиране, специалистите с Т-образни умения притежават и меки умения, като работа в мрежа и критично мислене.

- Гъвкавост. Специалистите с Т-образни умения притежават основна експертиза или основна област на работа, но могат да предложат своите умения и в други приоритетни области, които може да изискват тяхната помощ. Те са достатъчно гъвкави, за да поемат нови задачи и да помагат на другите членове на екипа си, за да се изпълнят общите цели и задачи.

- По-добри умения за комуникация и сътрудничество. Служителите с Т-образни умения са способни да разбират начина, по който другите хора работят и причините да правят нещата по определен начин.

Усъвършенстването на специалистите с Т-образни умения изисква повече професионално развитие и продължаващо обучение, отколкото традиционните модели за придобиване на умения. За да поддържат и двете оси на „Т“, служителите трябва да са в крак с техническите умения, които са централни за тяхната основна дейност, но също така трябва да развият по-широки способности, включително креативност, сътрудничество и комуникационни умения. Тези служители могат да черпят

от техническите си познания и да ги прилагат в области на експертиза и бизнес сегменти, различни от техните собствени. Тази мощна комбинация може да помогне на една организация да бъде готова за бъдещето и да повиши нейната конкурентоспособност.

„Т-образният модел“ за отключване на потенциала на таланта придоби популярност в индустрията за професионално развитие, в това число и в технологичната индустрия, тъй като представлява уникална комбинация от дълбочина и широчина на уменията.

### Заклучение

Технологичните умения са в основата на иновациите и постигането на ефективност в почти всяка индустрия. Тези умения са от съществено значение за работа в областта на системното инженерство, разработването на изкуствен интелект и науката за данни, осигурявайки висок потенциал за доходи и сигурност на работното място.

Прогнозите са търсенето на технологични умения през следващите години да бъде изключително високо, особено в области като изкуствен интелект, машинно обучение, анализ на данни, облачна инфраструктура и киберсигурност.

В динамиката на технологичното развитие непрекъснатото повишаване на квалификацията е от решаващо значение за по-висока пригодност за заетост, междусекторна мобилност и устойчивост в условията на автоматизация.

## Литература

1. A new study reveals 5 ways AI will transform the workplace as we know it, Amazon.com, Inc., December 7, 2023. Available from: <https://www.aboutamazon.com/news/aws/how-ai-changes-workplaces-aws-report>
2. Between-country AI skills migration, OECD.AI, 2024. Available from: <https://oecd.ai/en/data?selectedArea=ai-jobs-and-skills>
3. Between-country AI skills migration. OECD.AI, 2026, data from LinkedIn Economic Graph, March 6, 2026. Available from: <https://oecd.ai/>
4. Lamarre, E., A. Singla, and others. A generative AI reset: Rewiring to turn potential into value in 2024. McKinsey&Company, March 4, 2023. Available from: <https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/a-generative-ai-reset-rewiring-to-turn-potential-into-value-in-2024?stcr=2954EC2DFA944BB192BF293C20E987EB&cid=other-eml-alt-mip-mck&hlkid=da47b0eabb474239aedbccb96df4e6f&hctky=15240804&hdpid=0d075de2-f8aa-41df-9aca-67a119b58786>
5. Loukides, M. 2023. Generative AI in the Enterprise. Radar Report, O'Reilly Media, Inc.
6. Sherif, A. 2023. Skills on the rise worldwide 2023-2027. Statista, September 4, 2023.
7. Skills expected to rise in importance from 2023 to 2027, Statista, April, 2023. Available from: <https://www.statista.com/statistics/1383183/skills-on-the-rise/>
8. Stefanova, T. 2024. Novite tehnologii – prilozheniya, profesii, umeniya. Sofiya, Izd. „Askoni-Izdat“
9. Thornhill, J., K. Pratt. IT Skills Gap Report 2023, Forbes Media LLC, September 13, 2023. Available from: <https://www.forbes.com/uk/advisor/business/software/digital-skills-gap/>
10. Wale, H. T-Shaped Skills, CFI Education Inc., September 12, 2019. Available from: <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/management/t-shaped-skills/>
11. Workforce and learning trends 2023. CompTIA Research. CompTIA, April 2023. Available from: <https://www.comptia.org/content/research/workforce-and-learning-trends-2023>

---

**доц. д-р Тереза Стефанова**

Нов български университет  
Департамент „Телекомуникации“  
гр. София, бул. „Монтевидео“ 21,  
корпус 2, офис 639  
e-mail: [tstefanova@nbu.bg](mailto:tstefanova@nbu.bg)



## ПРИЛОЖЕНИЕ НА ПСИХОПРОЕКТИВНИ МЕТОДИ ЗА ДИАГНОСТИКА НА ТРЕВОЖНОСТТА В ПСИХО-СОЦИАЛНАТА ПОДКРЕПА НА СТУДЕНТИ ПО ПЕДАГОГИКА

Ави Абнер

## APPLICATION OF PSYCHOPROJECTIVE METHODS FOR DIAGNOSIS OF ANXIETY IN PSYCHO-SOCIAL SUPPORT OF PEDAGOGY STUDENTS

Avi Abner

**ABSTRACT:** This study is aimed at identifying anxiety in pedagogy students in the period before exams and at the possibilities for its investigation through psychoprojective methods. The data were obtained through a survey with the participation of 165 students. The questionnaire consists of 15 questions, combining Likert-scale statements and closed-ended questions for quantitative measurement, alongside open-ended questions that allow for qualitative insights. The results show that students prepare, but a large part of them exhibit tension and anxiety. It is found in recurring thoughts related to the possibility of failure, in difficulties with concentration, and in sleep disturbances. In the open-ended responses, formulations such as "failure," "whether I will manage," as well as expressions like "tense," "uneasy," "I study all day" are encountered, which shows that tension is present alongside preparation. Based on these data, a model is proposed, including several methods that should be applied sequentially. Through it, reactions, recurring formulations, and ways of interpretation through which tension and anxiety manifest are identified and analyzed. The model is aimed at the investigation and interpretation of the manifestations and allows their more precise description in the individual student. At Burgas State University "Prof. Dr. Asen Zlatarov," since 2025, an office for psycho-social support has been functioning with free access for consultations with specialists. At present, such a practice in this form has not been established in other universities in the country. The obtained results show the applicability of psychoprojective methods as a means for investigating and interpreting anxiety when working with students before exams.

**Keywords:** psychoprojective methods, anxiety, test anxiety, diagnostics, pedagogy students, higher education, psycho-social support, assessment context.

### Увод

Тревожността, която се проявява при студентите преди изпит, се наблюдава като проблем в университетската практика. Изследванията показват, че тя оказва влияние върху когнитивни процеси като внимание, памет и представяне (Zeidner, 1998). В този смисъл тревожността се появява преди и по време на изпита и е свързана с начина, по който студентът възприема самия изпит. В редица изследвания се установява, че при част от студентите тревожността води до разминаване между реални знания и постигнати резултати. Ирвин Сарасън подчертава, че в условия на напрежение вниманието се насочва към преживяването на самата ситуация, което ограничава възможността за ефективно използване на знанията (Sarason, 1984). Това показва, че тревожността е фактор, който пряко влияе върху учебния

процес. Проблемът придобива по-широко значение в съвременното висше образование. Отчита се нарастваща необходимост от психо-социална подкрепа на студентите. При подготовката за изпити при част от тях се наблюдава тревожност преди изпита. Поради тази причина беше проведено анкетно проучване с цел да се установят нагласите на студентите. Резултатите потвърждават наличие на напрежение, което влияе върху представянето им и следва да се отчита в педагогическата практика. Това налага прилагането на подход, чрез който се осъществяват идентифициране и анализ на тревожността според нейните проявления, както и целенасочена работа със студентите чрез психо-социална подкрепа. Следва да се отбележи, че психопроективните методи имат предимно интерпретативен характер и се използват като допълващ инструмент в рамките на комплексна психологична оценка.

## Изложение

Класификацията на психопроективните методи за изследване на тревожността следва да се разглежда като система от подходи, чрез които се достига до различни равнища на преживяване.

В основата стои предпоставката, че при среща с неструктуриран стимул личността формира своя отговор според вътрешни модели, в които тревожността заема важно място. Тази логика е ясно формулирана в труда на Алберт Рабин и той подчертава, че типът на реакцията е функция на начина, по който индивидът структурира своя опит (Rabin, 1968). В университетска среда реакцията на студента към ситуации, свързани с изпит и оценяване, отразява моментното му състояние и същевременно разкрива по-дълбоки особености в начина, по който той преживява и осмисля тази ситуация. За да се достигне до съдържанието на тревожността, е необходимо да се проследи как тя се проявява в реакциите и изразяването на студента. В този смисъл психопроективните методи се различават според начина, по който провокират и разкриват това преживяване. Асоциативните методи предоставят достъп до първичното равнище на реакция. Когато студентът се сблъска с думи като „изпит“ или „провал“, неговият отговор се формира под въздействието на вътрешно напрежение, което често остава неосъзнато. Забавянето, прекъсването или повишената емоционална наситеност на реакцията показват наличие на конфликт, който видимо се проявява в момента на стимула. Тези реакции не са случайни. Според Джон Бел те отразяват напрежения в психичната структура, които се проявяват особено ясно в ситуации, свързани с оценяване и несигурност (Bell, 1948). В университетска среда това означава, че асоциацията към „изпит“ носи индивидуален смисъл, свързан с предходен опит, очаквания и лични страхове. По този начин асоциативният метод позволява да се проследи как тревожността се проявява още в самия процес на мислене, преди да бъде осъзната и назована. Тази реакция възниква непосредствено, но не разкрива как се изгражда самото преживяване. Конструктивните методи насочват самия анализ към по-завършена форма на изразяване, тъй като изискват създаване на цялостна ситуация и разказ. Създаването на разказ е свързано с въображението, което участва в подреждането на събитията и връзките между тях. Приказките

имат важна роля по отношение на формирането на естетическото възпитание на подрастващите и повишават художествено-възприятните им възможности. Те развиват въображението и възпитават у децата мечтите към благородни дела в полза на хората, съчувствие към по-слабите и стремеж към справедливост (Valeva, 2025). Именно тази способност за създаване на смислово свързани ситуации стои в основата на проективния разказ. Хенри Мъри показва, че подобни разкази съдържат вътрешни, често неосъзнати потребности и страхове (Murray, 1943). Това означава, че в разказа се разкрива начинът, по който човек преживява напрежението и търси изход от него. По този начин конструктивните методи дават възможност да се проследи как тревожността се изгражда и преживява на по-дълбоко равнище. В контекста на изпитната тревожност това се проявява чрез повтарящи се теми като страх от провал, зависимост от външна оценка и усещане за загуба на контрол. Така постепенно се очертава вътрешният модел, чрез който студентът интерпретира ситуацията на изпит. Когато преживяването не може да се изрази достатъчно ясно чрез разказ, то се проявява в образ. Експресивните методи дават възможност тревожността да бъде изведена чрез символна форма. Принципно рисунката или писменото описание са отражение на вътрешното състояние на личността. Емануел Хамър споделя, че особеностите на изображението са свързани с емоционалното преживяване (Hammer, 1980). Когато студентът представя себе си като малка или отдалечена фигура в изпитна ситуация, това насочва към несигурност и усещане за липса на контрол. Тук тревожността се проявява чрез образ, който концентрира емоционалното напрежение. След като тревожността се прояви като образ, тя може да бъде назована по-ясно. Завършващите методи, като довършването на изречения, насочват изразяването, без да го ограничават. Те задават тема, която студентът може да допълни със собствено съдържание. Жулиан Ротър споделя, че чрез този тип реакции се разкриват нагласи и очаквания (Rotter, 2018); (Rotter, 1966). При изпитна тревожност това може да доведе до ясно формулиране на страхове и убеждения, които влияят върху поведението на личността. На това равнище се откроява начинът, по който се придава смисъл на възприеманата ситуация. Интерпретативните методи насочват самия анализ към по-дълбоките пластове на преживяването, тъй като се основават

на работа с неопределени стимули, които изискват активно тълкуване. В този процес начинът, по който се възприема стимулът, разкрива особености на мисленето и емоционалното реагиране. Джон Екснър показва, че подобни реакции съдържат модели на интерпретация, свързани с преживяване на напрежение и несигурност (Exner, 2002). В условията на тревожност това се проявява чрез негативни очаквания и затруднено справяне с неопределеността. Класификацията на психопроективните методи показва как тревожността се проявява в различни форми на изразяване. При асоциативните реакции тя се открива в непосредствения отговор, при конструктивните методи се проследява в начина, по който се изгражда ситуация, при експресивните се проявява чрез образ, а при интерпретативните чрез самото тълкуване. В тази последователност се вижда как тревожността се проявява в различни форми на изразяване. Това позволява тя да бъде проследена по начина на реагиране и тълкуване на ситуацията. По този начин тревожността се разглежда като процес, който се развива в самото преживяване. В тази логика психопроективните методи придобиват завършен смисъл, когато се прилагат в последователност, която позволява да се обхване преживяването в неговата цялост. Разгледани поотделно, те разкриват отделни прояви на тревожността, но в съчетание дават възможност да се проследи нейното развитие от първичната реакция до начина на осмисляне. Принципно диагностичният процес започва с асоциативните методи, при които се установяват първите прояви на напрежение в реакцията. Тук се откриват сигнали за наличие на тревожност, без тя да е ясно оформена като съдържание. Получената информация има насочващ характер и показва в кои моменти отговорът се забавя, прекъсва или се променя. Следва включването на конструктивните методи, чрез които се изяснява съдържанието на преживяването. Чрез разказа се откриват повтарящи се теми, които показват как се преживява напрежението и какви очаквания се свързват с него. Именно на този етап тревожността придобива по-ясна форма и може да бъде свързана с конкретни ситуации. Експресивните методи допълват получената информация, като позволяват да се открият елементи от преживяването, които не се изразяват пряко чрез езика. Чрез създадения образ се разкриват състояния, които не се формулират ясно, но се проявяват в начина на из-

разяване. Завършващите методи въвеждат възможност за по-ясно формулиране на преживяното. Те извеждат на преден план конкретни страхове, нагласи и очаквания, които вече могат да бъдат разглеждани като част от съзнателното съдържание на тревожността. Интерпретативните методи насочват вниманието към начина, по който се тълкува ситуацията. Чрез тях се установява как се придава смисъл на неопределени стимули. Тук се откриват онези начини на тълкуване, които поддържат тревожността. В тази последователност психопроективните методи се прилагат като свързани етапи в диагностичния процес. Всеки следващ метод допълва и уточнява информацията от предходния, което позволява да се проследи как тревожността се проявява в отговора, в съдържанието на мисленето и в начина на тълкуване на ситуацията.

Този модел е прилаган в практическата работа на д-р Ави Абнер. При използването му се установява, че последователното включване на психопроективните методи позволява да се открият първите прояви на тревожност и напрежение. В този смисъл моделът може да се разглежда като добра педагогическа практика, тъй като позволява по-точно разбиране на тревожността и ориентира работата спрямо нейното конкретно проявление. Когато методите се прилагат по този начин в горепосочената последователност, се създават условия за психо-емоционална подкрепа. Преживяването се проследява последователно и дава възможност да се насочи работата според това как се проявява в конкретния случай.

### **Анализ на резултатите**

В анкетното проучване участваха общо 165 студенти, което позволява да се направи първоначален анализ на нагласите им в периода преди изпити. Поради специфичния характер на проведеното изследване не се представят данни по отделни специалности и курсове, за да се запази анонимността на участниците. Разпределението по пол показва ясно изразено преобладаване на жените. От всички участници 145 са жени, което представлява 87,9%, а 20 са мъже, или 12,1% от извадката. По отношение на възрастта най-голям дял заема групата 20-30 години, в която попадат 70 участници, или 42,4% от всички анкетирувани. Следват студентите на възраст 30-40 години, които са 35 души, или 21,2%. В групата 18-20 години са включени 33 студенти, което представлява

20% от извадката. Участниците на възраст 40-50 години са 26 души, или 15,8%, а във възрастовата група 50-60 години е отчетен 1 участник, което е 0,6%. Тези данни показват, че из-

следването обхваща студенти от различни възрастови групи, като най-силно е представена младата активна студентска възраст между 20 и 30 години.

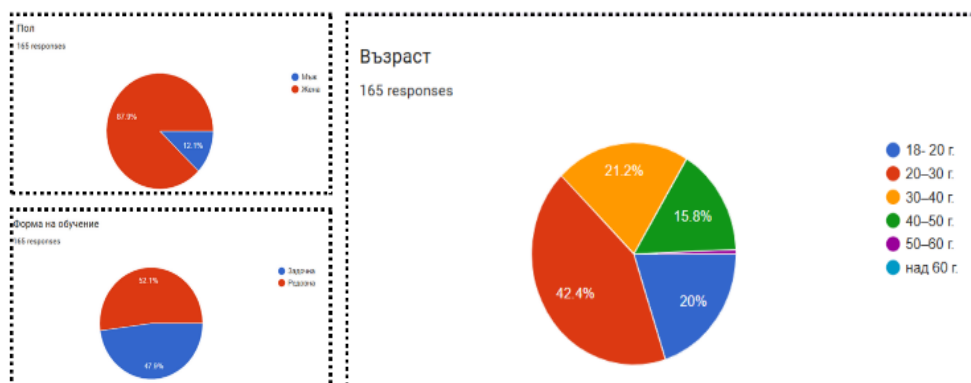


**Фигура 1.** Авторски модел за приложение на психопроективните методи

**Източник:** Фигурата е авторска и създадена от д-р Ави Абнер. (Всички права са запазени).

Разпределението според формата на обучение е сравнително балансирано. В редовна форма на обучение са 86 студенти, или 52,1%, а в задочна форма са 79 студенти, или 47,9%. Това е важно за изследването, защото позволява тревожността преди изпит да се разглежда при студенти с различен учебен режим.

При редовната форма подготовката обикновено е свързана с по-постоянно присъствие в академичната среда, докато при задочната форма често се съчетава с работа, семейни задължения и по-интензивни изпитни периоди.

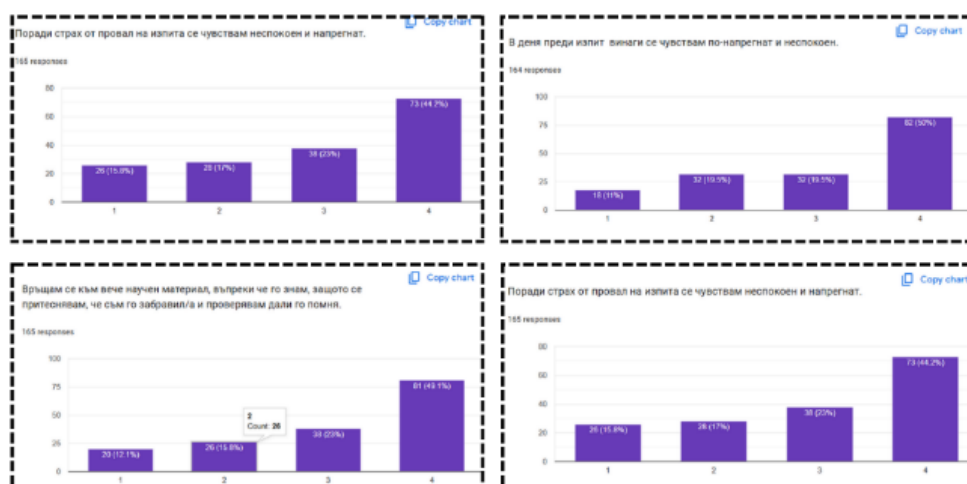


**Фигура 2.** Разпределение на отговорите в проценти

**Източник:** Фигурата е създадена от д-р Ави Абнер

Това позволява тревожността преди изпит да се разглежда в различни условия. Разпределението на отговорите по отделните твърдения показва ясно изместване към по-високите стойности на скалата, което очертава устойчиво присъствие на напрежение в периода, свързан с подготовката за изпити. По твърдението „Поради страх от провал на изпита се чувствам неспокоен и напрегнат“ най-голям дял заема отговорът „напълно се отнася за мен“, посочен от 73 студенти, или 44,2%. Още 38 студенти, или 23%, отбелязват „отнася се за мен“. Така общо 67,2% от участниците заявяват, че страхът от провал е свързан с усещане за неспокойствие и напрежение. Отговорите „не се отнася за мен“ и „частично се отнася за мен“ са посочени общо от 54 студенти, или 32,8%. При твърдението „В деня преди изпит винаги се чувствам по-напрегнат и неспокоен“

половината от анкетираните, 82 студенти, посочват „напълно се отнася за мен“, а 32 студенти отбелязват „отнася се за мен“. Това означава, че при 69,5% от участниците денят преди изпита се свързва с по-силно напрежение. При твърдението „Връщам се към вече научен материал, въпреки че го знам, защото се притеснявам, че съм го забравил/а“ 81 студенти, или 49,1%, посочват „напълно се отнася за мен“, а 38 студенти, или 23%, отбелязват „отнася се за мен“. Това показва, че при 72,1% от анкетираните повторното връщане към материала е свързано с притеснение, а не с липса на подготовка. По твърдението „Преди изпит спя по-неспокойно“ 82 студенти, или 49,7%, посочват „напълно се отнася за мен“, а 23 студенти, или 13,9%, отбелязват „отнася се за мен“. Данните показват, че при 63,6% от участниците напрежението преди изпит се отразява върху съня.



**Фигура 3.** Разпределение на отговорите в проценти  
**Източник:** Фигурата е създадена от д-р Ави Абнер

В анкетата бяха включени и въпроси с отворен отговор: „Какво най-често ви идва наум преди изпит?“. В отговорите се повтарят кратки формулировки като „провал“, „оценки“, „дали ще се справя“. Срещат се и отговори от типа „да не се явя, за да не ме скъсат“. Това показва, че мислите преди изпит са насочени към резултата и към възможността за неуспех. Към този въпрос се добавя и друг отворен въпрос: „Как минава денят ви преди изпит?“. В отговорите на значителна част от студентите се повтарят определения като „напрегнато“, „неспокойно“, „стресиращо“. Срещат се и по-конкретни описания като „уча през целия ден“, „преговарям наученото“, както и отговори, в които се споменава плач и постоянни мисли за изпита. Тези отговори показват,

че денят преди изпит протича в напрежение, съчетано с подготовка и постоянни мисли за самия изпит.

### Заклучение

Проведеното изследване показва, че при подготовката за изпити студентите се сблъскват с напрежение, което съпътства самия процес на учене. В отговорите се открояват повтарящи се мисли, свързани с възможността за неуспех, както и реакции, които се проявяват в съсредоточаването и съня. Това насочва към извод, че при част от студентите се наблюдава наличие на напрежение и тревожност, които съпътстват подготовката и се отразяват в на-

чина, по който студентите преживяват този период. Предложеният модел включва последователно асоциативни, конструктивни, експресивни, завършващи и интерпретативни методи. Чрез тази последователност се проследяват първите прояви на напрежение и нагласите, свързани със страха от оценяване и неуспех. В практиката се откриват начални реакции и устойчиви нагласи, които очертават начина, по който студентите реагират при изпит. В контекста на психо-социалната подкрепа това има пряко значение. Моделът насочва диагностиката към проявите на напрежение и тревожност при отделния студент. Чрез последователното прилагане на методите се установяват реакции, повтарящи се формулировки и начини на тълкуване. Това позволява те да бъдат описани и разграничени в рамките на учебния контекст. В това се състои практическата приложимост на модела в условията на университетската среда. При установяване на ясно изразено напрежение и тревожност преди изпити, студентите могат, по собствено желание, да посетят кабинета за психо-социална подкрепа.

#### Благодарности

Авторът изказва благодарност към научен проект **НИХ – 527/2025** г. с наименование „Модели за психо-социална подкрепа в университетската общност“, за оказаната финансова подкрепа във връзка с настоящата работа.

#### Литература

Bell, J. (1948). *Projective Techniques; a Dynamic Approach to the Study of the Personality*. London: Longmans press. ASIN : B000NSO4ZG.

Exner, J. (2002). *The Rorschach, Basic Foundations and Principles of Interpretation*. New Jersey : Wiley press, ISBN-13: 978-0471386728.

Hammer, E. (1980). *Clinical Application of Projective Drawings*. Springfield: Charles C Thomas Pub. ISBN-13: 978-0398007683.

Rabin, A. (1968). *Projective Techniques in Personality Assessment*. New York: Springer press. ISBN- 13: 978-3662387023.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs. General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>.

Rotter, J. (2018). *Manual, the Rotter Incomplete Sentences Blank: College Form (Classic Reprint)*. London: Forgotten Books press. ISBN-13: 978-0332632438.

Sarason, I. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46 (4), 929-38.

Valeva, T. (2025). The place of fairy tales in the education and upbringing of preschool and early school-aged children. *Science and Education Vol 11*, 332- 338. ISSN 2683-0191.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art (Perspectives on Individual Differences)*. London: Springer press. ISBN-13: 978-0306471452.

---

Ас. д-р Ави Абнер  
Катедра „Педагогика“,  
Бургаски държавен университет  
„Проф. д-р Асен Златаров“.  
Имейл адрес: [avi-abner@uniburgas.bg](mailto:avi-abner@uniburgas.bg)



## СИСТЕМАТА ЗА ВЪТРЕШЕН КОНТРОЛ КАТО ИНСТИТУЦИОНАЛЕН ИНТЕГРАТОР МЕЖДУ АДМИНИСТРАТИВНИТЕ И АКАДЕМИЧНИТЕ ПРОЦЕСИ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Тихомир Стайков

## THE INTERNAL CONTROL SYSTEM AS AN INSTITUTIONAL INTEGRATOR BETWEEN ADMINISTRATIVE AND ACADEMIC PROCESSES IN HIGHER EDUCATION

Tihomir Staykov

**ABSTRACT:** *This study analyses the internal control systems as a key management framework in higher education. It focuses on how internal control supports the organisation, management, and monitoring of core processes in the university environment: administrative, financial, academic, and strategic. The analysis is based on the institutional practices of Burgas State University "Prof. Dr. Asen Zlatarov", where internal control systems have been implemented as a consistent mechanism over the past 20 years. The interrelationship between strategic management, risk management, internal regulations, control activities, and monitoring, and analysing their significance for the achievement of the university's objectives is traced out. An analytical institutional model based on real practices is presented, demonstrating how internal control systems can serve as a base for more effective management and better coordination between administrative and academic units. The purpose of the model is not to replace existing regulatory requirements, but to offer a comprehensive framework through which the higher education institution can organise its processes in a transparent, sustainable, and measurable manner. Particular attention is paid to the relationship between internal control and the accreditation requirements of the National Evaluation and Accreditation Agency, as well as to the way in which internal control systems provide a management infrastructure that ensures the quality of educational processes. Based on the institutional analysis, a practical model has been developed that can be adapted by other Bulgarian higher education institutions.*

**Key words:** Вътрешен контрол, Финансово управление на публични ресурси, Управление на висшето образование

### Въведение

С приемането на Закона за финансовото управление и контрол в публичния сектор (ЗФУКПС) през 2006 год., системите за вътрешен контрол (СВК) са превърнати от административно изискване в реален инструмент, който влияе върху начина, по който висшите училища се управляват. Периодично актуализираните акредитационни критерии на НАОА, честите промени в нормативната уредба и растящите обществени очаквания поставят университетите в ситуация, при която вътрешният контрол не може да бъде формален процес. Така СВК се превръща в ключов инструмент за свързване на стратегическите цели на университета с ежедневните академични и административни процеси. Практическата необходимост от такъв подход е видима в институции, в които се налага управление на ниво факултети, нови учебни планове и програми,

външни партньорства с бизнеса, научно-изследователски проекти, дигитализация и завишени регулаторни изисквания.

През последните 20 години в Бургаския държавен университет „Проф. д-р Асен Златаров“ (БДУ) е изградена последователна практика по прилагане на конкретни механизми: риск-регистър, самооценка на СВК, преглед на риска, вътрешни правила, контролни процедури, модели за документооборот и командировки, анализи на процеси и последващи оценки. Тази практика се явява подходяща основа за аналитично изследване, което да покаже по какъв начин СВК могат да подпомагат качеството в управлението на висшето образование, като се използва опита на БДУ.

Необходимо е извеждането на институционален модел, който цели надграждането на съществуващата нормативна рамка, вътрешните правила, резултатите от самооценките, прегле-

дите на риск-регистъра и установените механизми за управление на риска и мониторинг. Чрез интегрирането на тези елементи, СВК следва да се анализира като инструмент, който подпомага постигането на по-ефективна организация на процесите и устойчиво качество на образователната услуга. С особена важност се откроява ролята на СВК за осигуряването на условия, които подпомагат изпълнението на акредитационните критерии и поддържат необходимото ниво на качество на образователните услуги. Като ключово се определя и взаимодействието между административните и академичните звена, тъй като ефективната координация между тях е съществен фактор за доброто управление на университета.

### **Концепция на аналитичния институционален модел за управление чрез СВК**

Аналитичният институционален модел за управление чрез системите за вътрешен контрол (СВК) се основава на три ключови предпоставки: (1) СВК във висшето образование не може да бъде разглеждана само като административна функция. Тя е част от управленския процес и следва да подпомага ръководството при планирането, организацията и наблюдението на дейностите; (2) Университетската среда се характеризира със сложна структура на взаимодействие между академични и административни звена. Това налага наличието на механизми, които да осигуряват координация, обмен на информация и проследимост на решенията; (3) Съвременните акредитационни процедури изискват институционална доказуемост на управленските процеси. Това означава, че университетите трябва да разполагат със системи, които не само подпомагат управлението, но и осигуряват надеждна документация. Предвид горното, СВК се разглежда като управленска инфраструктура, която подпомага устойчивото функциониране на университета и създава условия за поддържане на качеството на образователната услуга.

### **Архитектура на модела**

Предложеният модел се структурира в шест взаимосвързани нива, които отразяват както логиката на модела COSO (*Committee of Sponsoring Organisations of the Treadway Commission*) (Nedyalkova, 2020), така и специфичните особености на управлението във висшето образование. Тези нива представят последователна управленска архитектура, чрез която

СВК се интегрира в стратегическите, административните и академичните процеси на университета.

### *Стратегическо ниво*

На стратегическото ниво се определят целите на институцията, заложили в стратегическите документи на университета, плановите за развитие и концепциите за управление. Тези документи формират управленската рамка, в която се определят приоритетите на институцията, ресурсите и основните направления на развитие. СВК подпомага стратегическото управление чрез осигуряване на механизми за проследяване на изпълнението на целите и идентифициране на потенциални рискове.

### *Ниво на институционално управление*

Второто ниво обхваща управленската структура на университета, чрез която се реализират стратегическите цели на институцията. То включва ректорското ръководство, заместник-ректорите, деканите, директорите на структурни звена и административните структури, които участват в управлението на процесите. Институционалното управление осигурява връзката между стратегическите решения и оперативните дейности на университета. Чрез тази управленска рамка се разпределят отговорностите, делегират се правомощия и се осигурява координацията между административните и академичните структури. В контекста на СВК, това ниво създава организационната среда, в която се прилагат процедурите за управление на риска, контролни дейности и мониторинг.

### *Ниво на управление на риска*

Третото ниво на модела включва процесите, свързани с идентифицирането, оценката и управлението на риска. В практиката на БДУ тези процеси се реализират чрез риск-регистъра, ежегодния преглед на риска и аналитичните доклади, които отразяват състоянието на СВК. Управлението на риска позволява на институцията да идентифицира области, в които съществува вероятност от отклонения в управлението, както и да предприема превантивни мерки за ограничаване на потенциалните негативни ефекти.

### *Процесно ниво*

На това ниво се намират реалните административни и академични процеси на университета.

Тук се включват дейности като организация на учебния процес, управление на научно-изследователската дейност, управление на човешките ресурси, административно обслужване на студентите, управление на проектни и финансови дейности. СВК структурира тези процеси чрез вътрешни правила, процедури и механизми за документооборота.

#### *Контролно ниво*

Контролното ниво включва конкретните контролни дейности, които осигуряват законосъобразността и проследимостта на управленските действия. Сред основните контролни механизми се открояват предварителния финансов контрол, системата за двоен подпис, вътрешните процедури за документооборота, контрола върху разходването на средства, експертните становища и съгласувателни процедури. Тези механизми формират практическата основа на СВК и създават условия за предотвратяване на управленски отклонения.

#### *Мониторингово ниво*

Последното ниво включва дейностите по наблюдение и оценка на функционирането на системата. В университетската практика това се реализира чрез годишната самооценка на СВК, годишните аналитични доклади, тематичните вътрешни анализи, подготовката на институционални и програмни акредитации. Мониторингът позволява на ръководството да идентифицира слабости в системата и да предприема мерки за подобрене.

#### *Основни управленски принципи на модела*

Моделът се основава на няколко основни управленски принципа, които осигуряват устойчивото функциониране на СВК в университетска среда.

#### *Принцип на интеграцията*

СВК се разглежда като интегрирана част от управлението на университета, а не като отделна административна дейност.

#### *Принцип на проследимостта*

Всеки управленски процес трябва да бъде подкрепен с документирана одитна пътека, която позволява проследяване на взетите решения и разходваните ресурси.

#### *Принцип на пропорционалността на контрола*

Контролните механизми трябва да бъдат съобразени с риска и значимостта на конкретния процес.

#### *Принцип на институционалната координация*

Ефективната система за вътрешен контрол предполага активно взаимодействие между академичните и административните структури.

#### *Принцип на непрекъснатото подобрене*

СВК трябва да се развива динамично чрез анализ на резултатите, обратна връзка и актуализиране на вътрешните правила.

#### *Механизъм за интеграция на административни и академични процеси*

Един от ключовите елементи на предложения аналитичен модел е механизмът за интеграция между административните и академичните процеси в университетската организация. В рамките на разработения модел тази връзка се реализира чрез т.нар. институционална интеграторна функция.

В университетската среда съществуват две основни функционални системи. От една страна се намира административната система, която осигурява нормативната, финансовата и организационната рамка на дейността на институцията. От друга страна се развива академичната система, в рамките на която се реализират основните мисии на университета – обучение, научноизследователска дейност и взаимодействие с обществото.

Администрацията изпълнява функции, свързани с управлението на ресурсите, нормативната последователност, процедурите и контролните механизми. Академичният състав реализира основната образователна и научно-изследователска дейност на институцията. За да функционира ефективно университетската организация, е необходимо тези две системи да бъдат координирани и интегрирани в единна управленска логика. В рамките на предложения модел тази координация се осъществява чрез институционалния интегратор – функционален управленски механизъм, който осигурява връзката между стратегическото управление на университета, административните процедури и реалните академични процеси.

Институционалният интегратор не е самостоятелен управленски център и не изземва

функциите на стратегическото ръководство на университета. Неговата роля е да подпомага управленския процес чрез осигуряване на съгласуваност между стратегическите решения, административните механизми и тяхното практическо реализиране в университетската организация. По този начин институционалният интегратор може да бъде реализиран чрез различни организационни форми. В някои университети тази функция се изпълнява от длъжността „главен секретар“, която координира административната дейност и подпомага изпълнението на управленските решения. В други случаи подобна роля се реализира чрез специализирани административни звена или чрез експертни функции, свързани с методологията, вътрешния контрол и управленския анализ. Следователно, институционалният интегратор следва да се разглежда не като конкретна длъжност, а като функционален управленски механизъм, който осигурява интеграцията на процесите в рамките на университетската институция.

В практиката на БДУ тази функция се реализира чрез координацията между административните структури, академичните звена и ректорското ръководство. Важна роля в този процес има експертната дейност, свързана с разработването на вътрешни правила, управлението на риска, подготовката на аналитични доклади и методологичната подкрепа на управленските решения. Чрез тази интеграционна функция се осигурява връзката между стратегическите документи на университета, механизмите на СВК и реалните процеси на институционално управление. Това позволява управленските решения да бъдат последователни, документално обезпечени и съобразени с нормативната рамка и институционалните цели.

В рамките на предложения модел институционалният интегратор изпълнява няколко основни функции: (1) подпомага разработването, актуализирането и прилагането на вътрешните правила и процедури; (2) осигурява връзката между управлението на риска и управленските решения на институцията; (3) подпомага подготовката на институционални анализи, самооценки и управленски доклади; (4) координира процесите по документирание и проследимост на управленските действия; (5) подпомага взаимодействието между административните структури и академичните звена.

Така институционалният интегратор функционира като свързващ механизъм между отделните компоненти на СВК. Той подпомага интеграцията между стратегическото планиране, управлението на ресурсите, административните процедури и академичните дейности на университета. Чрез тази интеграционна функция, СВК престава да бъде единствено нормативно изискване и се превръща в инструмент за координация на университетските процеси и за повишаване на управленската ефективност на институцията.

#### *Процесен модул за управление на инициативи с финансов ангажимент*

Като практическа илюстрация на функционирането на предложения аналитичен модел може да се разгледа въведеният в БДУ процесен механизъм за управление на инициативи, които предполагат финансов ангажимент за институцията.

В университетската практика често възникват инициативи от академичен характер – научни форуми, образователни събития, студентски инициативи, научно-изследователски и приложни проекти или публични академични прояви. Тези инициативи са свързани с изпълнението на основните мисии на университета, но в същото време предполагат финансови и организационни ангажименти, които трябва да бъдат ясно регламентирани и проследими.

Предвид последното, в рамките на развитието на СВК е въведена практика, която формализира процеса на инициране, финансово планиране и управленско одобрение на подобни дейности. Практиката се основава на стандартизиран процесен модел, който осигурява последователност на управленските действия и ясно разпределение на отговорностите между академичните инициатори и административните структури.

Процесният модел включва три основни последователни етапа: *първият етап* е иницирането на дейността чрез доклад-предложение от ръководителя на инициативата. В този документ се формулират целите на инициативата, нейната връзка със стратегическите приоритети на университета, както и очакваните резултати; *Вторият етап* включва разработването на бюджетна рамка, която съдържа прогнозни приходи и разходи, както и анализ на необходимите ресурси. Този етап осигурява връзката между академичната инициатива и финансовото управление на институцията, като същевременно позволява предварителна

оценка на потенциалните рискове; *Третият етап* е вземането на управленско решение чрез заповед на ректора, с която се утвърждава финансовата рамка на инициативата и се регламентира редът за разходване на средствата.

По този начин се формира ясна управленска последователност:

**инициатива → финансово планиране → управленско решение → изпълнение → отчетност**

В рамките на този процес се използват стандартизирани документи, които осигуряват проследимост на управленските действия и създават ясна одитна пътека. Сред основните документи са: образец на доклад-предложение за организиране на инициативата; бюджетна рамка (матрица за планиране на приходи и разходи); заповед за утвърждаване на финансовата рамка; заповед за утвърждаване на план за изпълнение на инициативата.

Аргументацията за въвеждането на този модел е свързана с необходимостта от стандартизиране на управленските процедури и от подобряване на проследимостта на финансовите решения в университетската среда. В тази връзка процесният модел има няколко съществени управленски ефекта: (1) той създава ясна одитна пътека за вземането на управленски решения и документираща връзката между академичната инициатива и финансовите ангажименти на институцията; (2) моделът намалява риска от непълнота или неяснота в документацията, като въвежда стандартизирани документи и последователност на процедурите; (3) той осигурява по-ясно разпределение на отговорностите между академичните инициатори и административните структури, което подпомага по-ефективното управление на ресурсите; (4) процесът създава условия за по-голяма прозрачност при управлението на финансовите ангажименти на университета.

В контекста на предложения аналитичен модел тази практика може да се разглежда като конкретна изява на институционалната интеграторна функция. Именно чрез координацията между академичните инициатори, административните структури и ректорското ръководство се осигурява последователността на управленските решения и тяхната съгласуваност със стратегическите цели на институцията. По този начин процесният модел показва как системата за вътрешен контрол може да функционира не само като нормативна рамка, а като практичен инструмент за управление на

университетските процеси и за повишаване на институционалната ефективност.

В по-широк управленски контекст въведеният процесен модел има значение не само като вътрешноорганизационна практика, но и като механизъм, който подпомага институционалната готовност на университета да отговаря на изискванията на акредитационната рамка. Чрез ясно структуриране на процесите, проследимост на управленските решения и документално обезпечаване на дейностите, СВК създава условия за по-добро управление на академичните инициативи и за по-висока степен на институционална отчетност. В този смисъл подобни процесни механизми могат да се разглеждат като част от инструментариума, чрез който университетските институции гарантират съответствие с критериите на НАОА и създават предпоставки за устойчиво развитие на образователната и научната дейност.

### ***Индикатори за ефективност (KPI)***

За да функционира ефективно системата за вътрешен контрол е необходимо управленските процеси да бъдат съпроводени с измерими показатели, които позволяват оценка на тяхната резултатност. В рамките на предложения аналитичен модел се използва система от индикатори за ефективност (Key Performance Indicators – KPI), които отразяват различните аспекти на институционалното управление. Тези индикатори не се разглеждат като изолирани статистически показатели, а като инструмент за управленски анализ, чрез който ръководството на университета може да проследява ефективността на административните и академичните процеси. В рамките на модела индикаторите могат да бъдат групирани в три основни категории.

#### ***Административни индикатори***

Административните индикатори измерват ефективността на процедурите, свързани с документооборота, управлението на ресурсите и административното обслужване на университетските дейности. Сред основните показатели се открояват: срок за обработка на административни документи, процент на процеси, при които е приложен предварителен финансов контрол, процент на управленски решения, за които е налична пълна документална одитна пътека. Тези показатели позволяват да се оцени степента на нормативна последователност и административна ефективност в рамките на институцията.

### *Академични индикатори*

Академичните индикатори отразяват активността на университета в основните му мисии – образование, научна дейност и взаимодействие с външната среда. Сред тях могат да бъдат включени брой реализирани научни конференции, семинари и академични инициативи, участие в международни академични мрежи и партньорства, реализирани студентски практики и стажове в партньорски институции. Тези индикатори позволяват да се оцени степента на активност на академичната среда и нейното взаимодействие с външната институционална среда.

### *Управленски индикатори*

Управленските индикатори са свързани с функционирането на СВК и с оценката на институционалната устойчивост на управленските процеси. Сред основните показатели се включват: резултати от годишната самооценка на системата за вътрешен контрол, степен на изпълнение на мерките, предвидени в риск-регистъра, степен на съответствие на управленските процеси с акредитационните критерии на НАОА. Така системата от индикатори създава възможност за проследяване на управленските процеси и за оценка на ефективността на институционалното управление.

### *Модел за мониторинг и обратна връзка*

Ефективното функциониране на системата за вътрешен контрол изисква не само създаване на правила и процедури, но и наличие на механизми за постоянен мониторинг на тяхното прилагане. В рамките на предложения модел този процес се реализира чрез цикъл на управленско наблюдение и обратна връзка, който позволява систематично оценяване на резултатите и идентифициране на възможности за подобрене. Основната логика на този процес може да бъде представена чрез следната последователност:

**планиране → изпълнение → контрол → анализ → подобрене**

Този цикъл отразява принципите на непрекъснато институционално усъвършенстване и е съобразен както с международните модели на вътрешен контрол, така и с изискванията на акредитационната рамка във висшето образование.

Мониторингът на системата се осъществява чрез няколко основни инструмента. Сред тях особено значение имат: годишната самоо-

ценка на СВК, която позволява институционална оценка на функционирането на контролната среда; годишният аналитичен доклад, който обобщава резултатите от управленските процеси и представя оценка на състоянието на системата; периодичният преглед на риск-регистъра, чрез който се анализират основните институционални рискове и предприетите мерки за тяхното управление; тематични вътрешни анализи, които разглеждат конкретни управленски процеси или институционални дейности.

Чрез тези инструменти се създава механизъм за обратна връзка, който позволява СВК да се адаптира към променящата се институционална среда и да подпомага вземането на управленски решения.

Управленският цикъл на мониторинг и контрол в рамките на СВК в университетската среда (Фиг. 1) илюстрира връзката между стратегическото планиране на институцията, реалното изпълнение на административните и академичните процеси и механизмите за контрол и анализ. Чрез системата от индикатори за ефективност и инструментите за мониторинг ръководството на университета получава възможност да оценява резултатите от управленските решения и при необходимост да предприема коригиращи мерки. Така СВК функционира като механизъм за непрекъснато институционално усъвършенстване и подпомага поддържането на съответствие с изискванията на акредитационната рамка.

### *Връзка между СВК и акредитационните критерии на НАОА*

В системата за оценяване и акредитация на висшите училища в България управленските процеси заемат съществено място. В рамките на институционалната и програмната акредитация НАОА оценява не само резултатите от образователната и научната дейност, но и качеството на институционалното управление и механизмите за гарантиране на устойчивостта на университетските процеси.

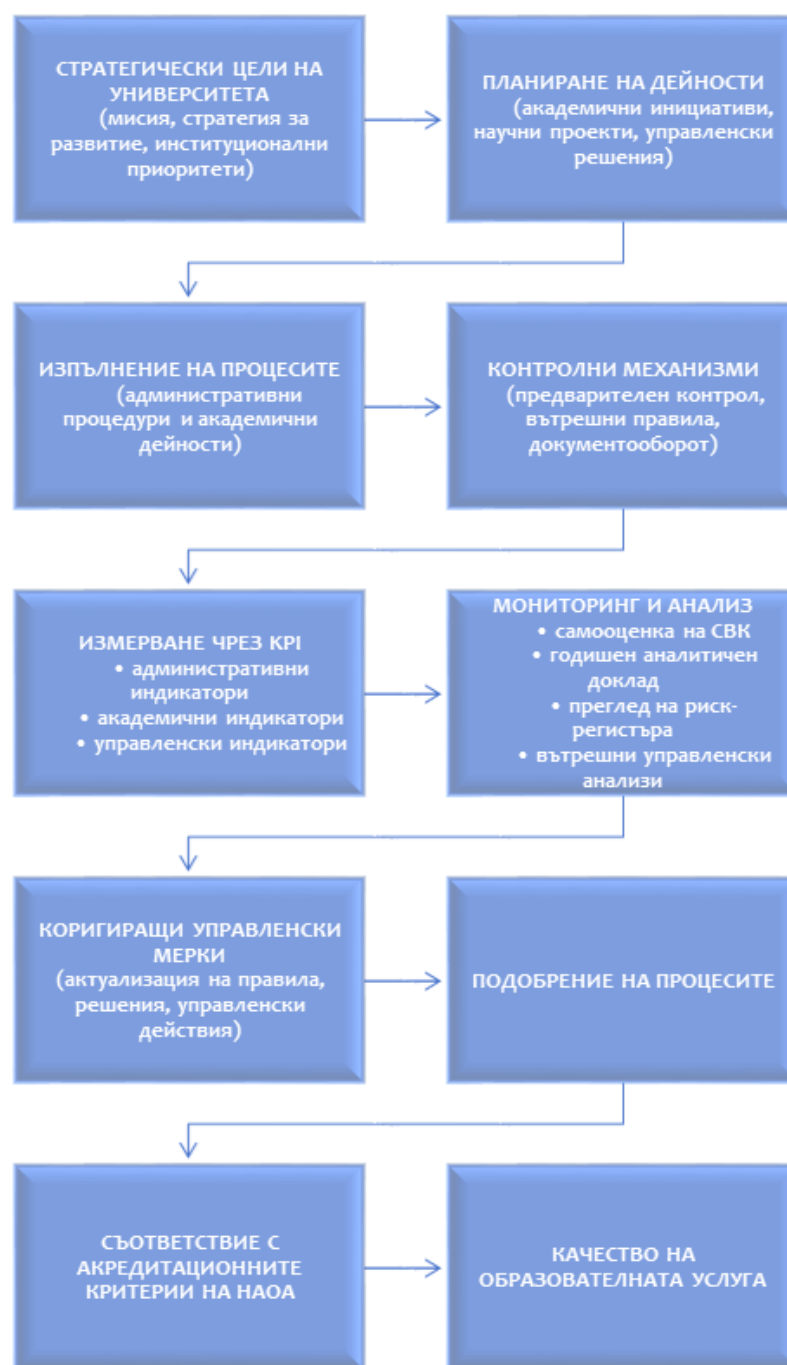
Акредитационната рамка включва критерии, които засягат различни аспекти на функционирането на висшето училище, сред които особено значение имат: стратегическо управление и институционално развитие; организация и управление на учебния процес; развитие на научноизследователската дейност; международно сътрудничество и взаимодействие с външната среда; управление на човешките ре-

сурси; материална и информационна осигуреност на образователната дейност; система за управление и гарантиране на качеството.

В контекста на тези критерии СВК може да бъде разглеждана като управленски инструмент, който подпомага институциите при осигуряване на доказуемост на процесите и устойчивост на управленските решения.

Чрез механизмите на СВК се създава институционална среда, която позволява проследя-

димост на управленските решения, систематизиране на управленската документация, надеждност на представяните данни, последователност между стратегическите цели и реалните дейности на институцията. По този начин вътрешният контрол подпомага университетите при подготовката на институционалните самооценки и при представянето на доказателства за изпълнение на акредитационните критерии.



Фиг. 1. Управленски цикъл на мониторинг и контрол в рамките на СВК

### *Връзка между модела и критериите на НАОА*

Функциониращата СВК създава механизми, които имат пряко отражение върху изпълнението на акредитационните изисквания. В областта на стратегическото управление СВК подпомага проследимостта на стратегическите цели чрез системи за мониторинг, управленски анализ и периодични институционални оценки. По отношение на управлението на образователната дейност вътрешният контрол осигурява нормативна последователност на процедурите и прозрачност на административните процеси, които съпътстват учебния процес. При научноизследователската дейност механизмите на СВК подпомагат управлението на научните инициативи, проектните дейности и взаимодействието с външни партньори. СВК има значение и за международното сътрудничество, тъй като осигурява прозрачност и управленска проследимост при реализирането на международни инициативи и академични партньорства.

Особено важно е значението на СВК при управлението на ресурсите, тъй като чрез механизмите за финансов контрол, документооборот и управленски анализ се гарантира законсъобразното и ефективно използване на институционалните ресурси. В този смисъл вътрешният контрол създава управленска среда, която подпомага поддържането и развитието на качеството на образователната услуга, като осигурява връзката между стратегическите цели на университета, ежедневните управленски процеси и изискванията на акредитационната рамка.

### ***Ограничения и области за развитие***

Въпреки постигнатия напредък в развитието на СВК в БДУ, извършеният анализ показва, че съществуват и редица структурни и управленски ограничения, които очертават необходимостта от допълнително институционално развитие. Тези ограничения са характерни не само за конкретната институция, но и за университетската среда като цяло, която функционира в условията на академична автономия, динамична нормативна рамка и често променяща се организационна структура.

На първо място, може да се открие липсата на ясно структурирана управленска архитектура, която да обединява стратегическото управление, административните процеси и академичните дейности в единна институцио-

нална рамка. В редица случаи отделни управленски механизми функционират ефективно, но не са достатъчно интегрирани в цялостната система на институционално управление.

На второ място, в практиката на университетското управление често се наблюдава динамика в организационната структура, изразяваща се в създаване или реорганизация на звена в зависимост от текущи управленски потребности. Макар подобни промени да са естествена част от институционалното развитие, тяхната по-честа реализация може да доведе до временна нестабилност в управленските процеси и до необходимост от адаптиране на съществуващите административни механизми.

Друг съществен момент е необходимостта от по-цялостно интегриране на стратегическото планиране с управлението на ресурсите и управлението на риска. В университетската практика стратегическите документи, бюджетното планиране и риск-мениджмънтът не винаги са достатъчно синхронизирани, което ограничава възможностите за по-ефективно управление на институционалните ресурси.

В допълнение могат да се открият и редица по-конкретни направления за развитие: необходимост от по-широка стандартизация на управленските процеси между отделните факултети и структурни звена; развитие на дигитални инструменти за управление на документооборота и управленската информация (Lambovska & Angelova-Stanimirova, 2025); по-структурирано архивиране и аналитична обработка на данните от риск-регистъра; разработване на допълнителни вътрешни правила за специфични управленски дейности; по-ясна интеграция между управлението на риска и стратегическото планиране; въвеждане на поясни индикатори за резултатност на управленските решения.

Тези ограничения не подкопават ефективността на съществуващата система, а по-скоро показват, че тя се намира в процес на институционално развитие. Анализът на тези области за подобрене има важно значение за формулирането на по-устойчив управленски модел, който да интегрира стратегическото планиране, административните механизми и академичните процеси в една последователна управленска рамка.

В този смисъл СВК следва да се разглежда като динамичен управленски инструмент, който се развива заедно с институционалната среда и който може да бъде усъвършенстван

чрез постепенно институционализиране на добрите управленски практики (Staykov & Hadzhieva, 2014).

### **Приложимост в други висши училища**

Предложеният аналитичен институционален модел е разработен въз основа на практиката на БДУ, но неговата концептуална логика не е ограничена единствено до тази институционална среда.

Основните елементи на модела – стратегическа управленска рамка, интеграция между административните и академичните процеси, управление на риска, контролни механизми и систематичен мониторинг – представляват универсални управленски принципи, които могат да бъдат адаптирани в различни университетски институции.

Въпреки това приложимостта на модела следва да бъде разглеждана в контекста на специфичните особености на всяко висше училище. Университетите се различават по своята организационна структура, размер, академичен профил, степен на административна централизация и управленска култура. Поради това предложената рамка не следва да се възприема като нормативно предписан управленски модел, а като аналитичен инструмент, който може да подпомогне структурираното развитие на системите за вътрешен контрол в университетската среда.

Особено значение за адаптирането на модела има институционалната способност за интеграция на управленските процеси. В различните университети тази функция може да бъде реализирана чрез различни организационни механизми – например чрез длъжността главен секретар, чрез специализирани административни звена или чрез експертни функции, свързани с вътрешния контрол, управлението на риска и институционалния анализ.

Моделът следва да се разглежда като гъвкава управленска рамка, която може да бъде адаптирана към специфичните институционални условия, без да се нарушават принципите на академичната автономия и колективното управление, характерни за висшето образование.

Неговата практическа стойност се състои в това, че предоставя структурирана логика за интегриране на стратегическото управление, административните механизми и академич-

ните дейности в рамките на системата за вътрешен контрол. Подобен подход създава предпоставки за по-добра управленска координация, по-висока степен на институционална отчетност и по-ефективно изпълнение на изискванията на акредитационната рамка.

### **Заключение**

Системата за вътрешен контрол изпълнява функцията на интегрирана управленска рамка, която свързва стратегическите цели на институцията с ежедневните административни и академични процеси. Чрез механизмите за управление на риска, вътрешните правила, мониторинга и аналитичните доклади се създава институционална среда, която подпомага проследимостта на управленските решения и доказуемостта на академичните дейности. Тези механизми имат пряко значение за подготовката на институционалните и програмните акредитации, тъй като осигуряват необходимата управленска информация и документация, чрез която университетът доказва изпълнението на акредитационните критерии. Така системата за вътрешен контрол може да бъде разглеждана не само като механизъм за финансов и административен контрол, а като важен управленски инструмент за поддържане и развитие на качеството на образователната услуга.

### **Литература**

1. Nedyalkova, P. 2020. *Quality of Internal Auditing in the Public Sector*. Springer Nature Switzerland
2. Lambovska, M., Angelova-Stanimirova, A. 2025. Unveiling Challenges to Management Control Systems in Higher Education: A Systematic Literature Review. *World*, 6, 100.
3. Staykov, T., Hadzhieva, P. 2014. Challenges Before Bulgarian State Universities for Development of Financial Management and Control Systems in Spending Public Funds. *Proceedings of International Academic Conferences 0301950*, International Institute of Social and Economic Sciences., Reykjavik.

---

Тихомир Стайков

Главен експерт методология и вътрешен контрол,  
Бургаски държавен университет

„Проф. д-р Асен Златаров“

E-mail: tihomir\_staykov@btu.bg



## НРАВСТВЕНИЯТ ИДЕАЛ КАТО ИЗРАЗ НА ДУХОВНО И СОЦИАЛНО РАЗВИТИЕ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ В ПОЕЗИЯТА ЗА ДЕЦА

Теодора Вълева

### THE MORAL IDEAL AS AN EXPRESSION OF THE SPIRITUAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN CHILDREN'S POETRY

Teodora Valeva

**ABSTRACT:** *When considering literature for children, and more specifically poetry, as a unity of national literary traditions and at the same time characterized by innovative ideas inherent to the literary genre itself, we must emphasize the connection between the first works for children and folklore. In terms of ideological and artistic aspects, the most general feature of this connection can be indicated as the adoption of the national educational ideal, which possesses multidimensional worldview, aesthetic, and stylistic aspects. The moral ideal should not be viewed as a static and unchangeable concept, but as an expression of the spiritual and social development of a nation, marked by the historical and cultural events through which society passes. In this sense, during the years of the Revival, it is mainly associated with the formation of Bulgarian national consciousness; in the period between the First and Second World Wars, there is a development of its pronounced socialization, and in later years – it takes on the typical features of processes characteristic of contemporary times.*

**Keywords:** moral ideal, children's poetry, children's poets, spiritual development

#### Въведение

Началото на българската поезия за деца е положено с творбите, писани от Петко Р. Славейков в средата на 19 век, но традициите на детската литература имат много по-дълбоки, многовековни основи, като се вземе предвид и битуването на детския фолклор във времето. Несъмнено на литературата за деца винаги трябва да се гледа като на естествена, органична част от националния литературен процес, като се отчита фактът, че постепенно е формирала, запазвала и развивала своите особености и специфики. Тя не трябва да бъде отделяна, а напротив – отношенията между нея и цялата национална литература да се разглеждат като взаимодействие, като естествен процес на взаимно проникване, влияние и усъвършенстване.

#### Изложение

Като приемаме литературата за деца и по-специално поезията за единство на национално-литературни традиции и едновременно с това характерни и за самата нея като литера-

турен род новаторски идеи, трябва да подчертаем и връзката между първите творби за деца и фолклора. В идейно-художествен план като най-обща особеност на тази връзка може да се посочи възприемането на националния възпитателен идеал, притежаващ многоизмерими миросгледни, естетически и стилистични аспекти, разбиран като „свкупност от нравствените стойности на един народ“. Както твърди Симеон Янев: „В основата на този идеал е трудът. Трудът, разбиран като ученолюбие, и като физическа работа, това е коронованата тема във всичко, предназначено за деца. Трудът е главният нравствен критерий в традицията на детската литература, основа на хармонията между човека и света.“ (Yanev, 1979, p.12)

Нравственият идеал не е статично и неизменяемо понятие, а е израз на духовното и социалното развитие на един народ, като е белязан от историческите и културни събития, през които преминава обществото. В този смисъл в годините на Възраждането той се свързва най-вече с формиране на българското национално съзнание, в периода между Първата и Втората световна война се наблюдава развой на яркото

му социализиране, а в по-късните години – добива типичните белези на процесите, характерни за съвременето.

В различните етапи на националното литературно развитие по отношение на възпитателния идеал детската литература бележи сближаване, идентичност или раздалечаване от търсенията на литературата като цяло. И ако през Възраждането тези търсения са напълно адекватни, в периода между двете световни войни, „докато националната литература търси нови идейни ценности, детската остава при традиционните морални норми.“ (Yanev, 1979, p.13)

Затова и героят в литературата за деца между двете войни е повече социално пасивен, не приема идеалите на буржоазното общество и неговия морал, а се опира на традиционния патриархален модел, запазен у народа. Ако трябва да се изведе житейското му мото, то би било „Беден, но честен“.

Всъщност необходимостта от нов нравствен идеал постепенно съзрява като идея в периода между двете световни войни. Това време се характеризира с два процеса – от една страна – с идилична вяроветност към традиционния идеал (в поезията на Асен Разцветников, Дора Габе, Елисавета Багряна и др.), а от друга – с разколебаване чрез прокарването на иронията и пародията (в поезията на Елин Пелин) и установяването на по-различен, силно романтичен характер (в творчеството на Христо Радевски, Младен Исаев, Асен Босев и др.)

Постепенно характерът и същността на литературата за деца и в частност – на поезията за деца започва да се преобразява, като се запазват динамичните съотношения между традиционното и новаторското (Ivanova, 2019). Трудът продължава да бъде нравствено мерило, основен критерий за смисъла на живота, показател на духовната стойност на човека. Това е и една от главните линии на приемливост между различните епохи и поколения, която е отличителна за българската литература.

Новите явления се съсредоточават на първо място в образа на главния герой – детето. То се превръща във все по-активна личност в отношението си към заобикалящия свят. В поезията за деца постепенно се налага един мажорен, оптимистичен основен тон и ведро звучене.

От гледна точка на съвременния читател обаче, поезията за деца от миналия век изглежда някак декларативна и назидателна, лишена от дълбочина. В стремежа си сякаш на

всяка цена да бъде наложен някакъв изкуствен идеал на задължително „доброто“, „възпитано“, „усмихнато“ и винаги „послушно“ дете поетите често предлагат стихотворения с наивен и неубедителен патос, с наличие на декларативност, тезисност и сухота, създавайки внушителен баланс от илюстративна поезия, която така и не успява да прекрачи границите на конкретния исторически момент. Някои упорити шаблони продължават да битуват и до днес в лирическото творчество за най-малките.

Особено тенденциозен е моментът на нравственото и идейно преобразяване – „препращане“ на лошия герой. Двойкаджиките, мързеливците, грубияните заслужават всеобщо порицание, след което непременно и без особени вътрешни сътресения „се осъзнават“. Децата трябва винаги да са задружни, прилежни и внимателни, а положителният герой всякога е отличник, работлив, честен, сръчен и т.н., без да се търси някаква дълбочина на образа или причините, довели до проявите на агресия или непослушание на „отрицателния“ такъв.

Патриотичната тема като част от формирането на нравствения идеал като съвкупност от различни добродетели също е обект на активно претворяване от страна на всички литературни поколения (Ivanova, 2019). Едва ли има съвременен автор, който да не се е опитал да изкаже по свой начин съпричастието си към тази „задължителна“ в добрия смисъл на думата тема. В произведенията за всички възрасти могат да се открият едно изострено обществено чувство, повишена гражданска развълнуваност, осъзната вътрешна заинтересованост да се живее и да се твори в името и за благото на родината.

В патриотичната тема се „вливат“ чувствата на възторг и гордост от националната принадлежност, а поезията с такава насоченост вниква в грижите и радостите на делника, като намира в тях основание за вдъхновение и оптимизъм. Авторите с особен принос в това са Асен Босев, Леда Милева, Михаил Лъкатник, Младен Исаев и др. Те откриват за детската поезия емоционалната сила на откровенния диалог с децата и юношите по проблемите на съвременността и обществото и откровено споделят с тях мисли и чувства, които вълнуват всички негови граждани.

С особено важна роля по отношение на формирането и развиването на нравствения идеал у подрастващите е и темата за мира и борбата за свободен и справедлив свят, в който

и детските гласове се чуват и имат своя принос. Сред най-сполучливите стихотворения са тези, написани от класици като Цветан Ангелов, Асен Босев, Георги Струмски, Николай Зидаров и др. В техните произведения темата за мира е свързана с мотивите за щастливо детство и свободна творческа изява на децата. Детството се разширява до мащабите на вселената – този обобщаващ образ носи силен емоционален заряд, а виждането на земята като общ дом за всички хора е характерно за посочените поети. Всъщност именно обединяващата идея за мир между всички страни и народи има интернационален характер и придава на детската поезия общочовешки смисъл. Темата за мира продължава да бъде актуална дори повече от всякога и в наши дни, явявайки се ярък израз на активната гражданска позиция на съвременните автори на литература за деца. В творбите на нашите поети идеите за мира и творчеството са художествено защитени и съобразени със спецификите на детското светоусещане (Ivanova, 2019).

Друг характерен процес в поезията за деца е задълбочаването на нравствено-естетическите и психологическите аспекти, главно по линия на съвременните теми на интерпретация и на личността на съвременния герой в произведенията (Ivanova, 2024).

Измеренията на красивото не само в природата и труда, но и в творчеството, във въображаемия свят на детето, в усещанията, представите, мислите, емоциите и чувствата му се откриват в творбите на всички наши поети. Все по-осезаемото навлизане на естетическите мотиви говори за едно ново осмисляне на нравствено-възпитателния идеал. Редом с това се развиват и нравствените мотиви, свързани с разбирането за доброто и злото от гледна точка на новия морал и на новите условия, в които е поставен малкият човек, нарастват проблемните нюанси по отношение на общуването в семейството, училището, обществото, появяват се различни решения при съпоставянето на гледните точки на детето и на възрастния. Вътрешната връзка между моралните и естетическите категории, при които най-общо казано доброто е красиво, а злото – грозно, е особено характерна за автори като Леда Милева и Валери Петров, в чиито произведения нови характеристики получава и централният герой – детето. То се превръща в ярка личност, изпълнена с творчески пориви и търсения. Да превърне мечтите си в реалност – тази устременост е типична за героя на детската поезия –

възторжено патетичен образ у едни поети, дълбоко сензитивен, одухотворен и с особен усет за красивото – при други.

Все по-динамичният съвременен живот изисква от подрастващите активност, силен дух и мислене. Затова и отношението на обществото към децата е ново – предполага по-голямо доверие към тях, но и повече ги задължава. Този факт неминуемо се отразява и на детската литература. Постепенно дидактичното отношение към малчуганите се преодолява, а традиционната поучителност в художествените текстове отстъпва място на равноправно отношение на възрастния към детето. Интелектуалното израстване на съвременното дете предизвиква сериозно отношение към него като към личност и обратно – доверието и уважението издигат детето интелектуално и нравствено (Ivanova, 2024). Постепенно основният тон в лирическите произведения става тонът на откровения, близък разговор между автор, герой и читател, а „поученията“ се трансформират в едно по-дълбоко психологическо и образно внушение.

Не само възрастният е необходим на детето при съприкосновението му със заобикалящия свят – детето също има какво да каже на големия човек, също може да го научи на обич, да му разкрие красотата на нещата през очите си, да го обогати със стойностите на своето детско виждане. Именно способността да се гледа на живота „през детските очи“ е една от традиционните, но и най-трудно постижими характеристики на добрата поезия за деца, която съществува още от стиховете на класиците, а в съвременната литература остава основен критерий за успешното пресъздаване на детската психика и специфика.

Точно това навлизане дълбоко в детската психика, „потъването“ в душевния свят на малкия човек разкрива и нови възможности за художествено въздействие на поезията за деца, превръщайки я в по-убедителна, въздействаща и зряла. При съчетаването на детското виждане за нещата с гледището на възрастния се поражда двупластово или многопластово изображение, характерно за големия български поет и преводач Валери Петров. Неговите приказки и приказни повести, които в еднаква степен принадлежат на лириката, прозата и драмата, имат какво да кажат и да отпратят като послание както към малкия, така и към големия човек. Същото може да се каже и за най-добрите произведения на Леда Милева, Иван Давидков, Цветан Ангелов и др.

Взаимодействието между реалистично и приказно в поезията за деца поражда и различни жанрови и стилови подразделения що се отнася и до присъствието на хумористичната линия в римуваните произведения. Играта, игрословицата, каламбурът, шаржът, заемки от фолклора увеличат почти всички автори и биват поднесени на малкия читател, който с удоволствие възприема това разнообразие.

Взаимоотношенията *автор-герой-читател* се изразяват в разнообразно редуване, сливане и раздалечаване на гледните точки, а стремежът да се предаде максимално естествено мисленето и светоусещането на подрастващите постепенно дава път на живия детски език в поезията (Ivanova, 2018). Преднамереният, сух, шаблонен и изкуствен авторски тон отстъпва място на смисления и адекватен диалог, на естествената ежедневна реч, от която в поезията за малките читатели навлизат различни пластове с типичните за децата обрати, изрази, елементи от жаргона и т.н. Така постепенно, картината на детския език се променя и се доближава до реалната, а патетично-призивната гама, характерна за лирическите произведения от миналия век придобива нови измерения, адаптирайки се към своеобразието на детската психика и детското виждане за света, към сложността на детската природа.

### Заклучение

Потребността от духовен контакт с обкръжаващия свят остава присъща на детето и то я осъществява в силно разширения периметър на общуване с всичко, което го заобикаля.

В този смисъл стремежът към търсене и съхраняване на нравствените добродетели се явява една от най-важните предпоставки за

развитието и за значението на литературата за деца (поезия и проза), чиято същност се определя както от таланта и душевността на конкретния автор, така и от необятния свят на детското въображение и вяра в красотата на човешкото сърце.

### Литература

Ivanova, N. (2019). *Literaturata za detsa i formirano na chitatelska kultura u uchenitsite v nachalna uchilishtna vazrast*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

Ivanova, N. (2019). *Literaturnoto obuchenie v nachalniya etap na osnovnata obrazovatelna stepen*. Sofia: BG uchebnik.

Ivanova, N. (2024). *Podhodi v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v 1. – 4. klas – savremenni izmereniya*. Sofia: RAABE Bulgaria.

Ivanova, N. (2019). *Rodnoezikovoto obuchenie v nachalniya etap na osnovnata obrazovatelna stepen*. Sofia: BG uchebnik.

Ivanova, N. (2018). *Formirano na kompetentnosti v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v I-IV klas*. Sofia: RAABE Bulgaria

Ivanova, N. (2024). *Chitatelskata kultura na uchenitsite v nachalna uchilishtna vazrast i literaturata za detsa*. Sofia: RAABE Bulgaria

Yanev, S. (1979). *Balgarska detsko-yunosheska proza*. Sofia: Narodna prosveta.

---

Гл. ас. д-р Теодора Янкова Вълева  
Катедра „Педагогика на обучението“,  
Бургаски държавен университет  
„Проф. д-р Асен Златаров“.  
Имейл адрес: [teodora-valeva@unburgas.bg](mailto:teodora-valeva@unburgas.bg)



## STEM/STEAM ДЕЙНОСТИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ УЧЕНИЦИ В НАЧАЛЕН ЕТАП

Фани Бойкова, Мария Радева

### STEM/STEAM ACTIVITIES FOR DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCES IN PRIMARY STUDENTS

Fani Boykova, Maria Radeva

**ABSTRACT:** *The article presents methodological ideas for applying the STEM/STEAM approach in developing communicative competence. Methodological solutions are proposed that contribute to the development of communicative and speech skills, cross-curricular integration and can also be applied in the education of some students with special educational needs, where visualization is necessary. The STEM/STEAM approach is considered in the perspective of applying visualization with the help of AI.*

**Key words:** communicative competence, STEM/STEAM approach, cross-curricular integration

Комуникативната компетентност представя знанието на граматични правила и културните рамки или кодове в даден контекст, за да се постигне определена комуникативна цел ефективно и успешно; основава се на създаване на съответните умения за пълноценна изява в разнообразните сфери на речева комуникация. Приложението на компетентностния подход в езиковото обучение е насочено към развиване на комплексните комуникативноречеви умения – слушане, говорене, четене, писане. В рамките на комуникативно ориентираното обучение е важно учениците да осмислят и се мотивират и убедят, че езикът е инструмент както за разширяване на знанията за човека, природата, обществото, така и за обогатяване на собствения опит, за създаване на компетентности за себеизразяване.

Съвременното образование е доминирано от идеята за осмисляне на интегративните връзки в същността на познанието, представено чрез учебното съдържание в училищното образование. Според Н. Рангелова, дълбочинното навлизане в научното познание в началото на 21. век предефинира границите между науките и очертава нови познавателни територии, „които са белязани не просто от интеграция, а от холистичен подход“ (Rangelova, 2019, p. 31). Ще се присъединим към постановката на Ж. Райкова, че „в съвременната наука интеграцията е на ниво синергетика. Като интердисциплинарна научна теория на

самоорганизация на сложни динамични процеси, тя води до виждане за универсалността на света и обезпечаване диалога на естествените науки и хуманитарната култура“ (Raykova, 2019, p. 127-128). В тази насока се развива и концепцията за STEM и STEAM [1] обучение в съвременното образование, силно повлияно от развитието на информационните и комуникационни технологии, ориентирано към стимулиране на креативност, развиване на критическото мислене, умения за учене и творчество. Важен за STEM обучението е изследователският подход, който създава възможности за активно участие на учениците в обучителния процес и както подчертава А. Епитропова, когато „дейностите за изучаване на природата се разглеждат като развиване на разбирането чрез тестване на идеи, които са подкрепени с доказателства, тогава начинът на работа в клас ще бъде различен. Идеите ще се изследват и проучват, вместо просто да се приемат и научават наизуст, а алтернативните гледни точки ще се оценяват в зависимост от подкрепящите ги доказателства“ (Epitrova, 2012, p. 8-9).

Като положителен аспект в приложението на STEM интеграцията Ж. Райкова посочва възможността интеграцията да се осъществява на различни равнища – от междупредметна, през мултидисциплинарна и интердисциплинарна до трансдисциплинарна, което дава възможност за прилагане на „голямо

многообразие от методи, с помощта на които се реализира интегралното обучение (Raykova, 2019, p. 133). STEM/STEAM обучението е насочено към стимулиране на креативността, развиване на критическото мислене, аналитико-синтетична дейност, умения за работа в екип, учене и творчество чрез включване на учениците в дейности за решаване на проблеми.

Според Н. Гавраилова „въвлечени в търсене на решения по различни проблеми, учениците започват да развиват креативни умения за тяхното решаване, насърчават се да търсят нестандартни решения, които да прилагат на практика и да пренасят в света около тях (Gavrailova, 2025, p. 85)“. Ученикът е в ролята на изследовател, който „избира и преобразува необходимата информация, материалите, които ще използва, формулира хипотези, дава идеи и взема решения“ (Mircheva, 2025, p. 15-16). Успешното извяване на тези ролеви характеристики, от една страна, се основава на формираните умения за четене с разбиране, а от друга страна, съдейства за развиване на читателската компетентност. Тя е необходимо да се интерпретира в широтата на съвременната ѝ специфика, която според Ю. Янакиев, е „че в съвременната култура езикът присъства все по-рядко като привилегирован комуникативен код, а преобладава така наречената *мултикодова информация* [2], в която значението се предава във вид на артикулация между вербални и визуални елементи. Рецепцията на мултикодовите съобщения изисква набор от умения за тълкуване и използване на изображенията и текста, които се дефинират най-общо казано, като визуална грамотност“ (Yanakiev 2014, p. 12), Изображенията, които съпътстват текста, съдействат за неговото позадълбочено разбиране, когато текстът е представен само чрез илюстрация, неговото „прочитане“ се основава на речниковия запас, с който може да се опише и осмисли наблюдаваното.

Във фундаменталното си изследване „Обучението по български език като система“ К. Димчев подчертава, че то е „вид комуникативна дейност, чието главно предназначение е да задоволява потребностите на обществото от езикова подготовка на подрастващите“ (Dimchev, 1998, p. 15). Тази постановка дава основания да се определят като функционално необходими за формиране на пълноценна комуникативна компетентност комуникативните стратегии за възприемане и за създаване на

текст (устен или писмен), съобразно спецификата на комуникативната ситуация, ролите на участниците в нея и целите, с които създават и представят своите съобщения. Функционалната грамотност се изразява в умения за разбиране на текста; извличане на информация, нейното преработване с определена цел; включването ѝ в репродуктивни или продуктивни дейности според ситуацията на общуване.

Включването на учениците в разнообразни STEM/STEAM дейности ще формира умения да изразяват мнения, твърдения, разсъждения; да коментират, да се научат да преразпределят и да дозират информацията в текст, за да изпълнят определена задача, да работят с визуална информация и съответно да я използват за подобряване на разбирането. Като ползотворна стратегия за подобряване на уменията за разбиране на текстове и извличане на информация Н. Иванова препоръчва „изразяване на писменото съдържание чрез рисунки, краткото описание на текст във формата на диаграма (при извличане на информация от научнопопулярен текст)“ (Ivanova, 2021, p.121 ) Визуализирането е в основата на процеса на огромяване, като първоначалните умения за развиване на свързана реч в предбуквения на обучение в 1. клас се основават на т. нар. квазичетене на илюстрации от първите страници на буквара, свързва се и с преразказване на позната приказка по серия от картинки [3].

Развиването на читателска компетентност не е насочено само към четене и разбиране на художествени текстове. Основна задача на обучението по български език и литература е формирането на читателски умения, създаване на интерес към книгата и потребност за четене на художествени произведения. В същото време обучението по четене е насочено и към развиване на умения за разбиране на текстове от различните научни области, представени чрез различните предмети в учебните програми. В първи клас при обучението по математика учениците се запознават с понятието текстова задача. Тези задачи предоставят възможности за интегриране на STEAM дейности. Както определя В. Ангелова текстовата задача „представлява описание на житейска ситуация на естествен език с изискването да се намери количествена характеристика на компонент от тази ситуация или да се установи отношение между нейни компоненти“ (Angelova 2019, p. 19-20). Текстовите задачи в учебниците в начален етап в немалката си част са придружени от илюстрации, които развиват

четенето на визуална информация и помагат на учениците да разберат даденото, което „включва количествените и качествените характеристики на обектите на задачата и отношенията между тях“ (Angelova, 2019, p. 20). Компетентности като очаквани резултати е необходимо да развият както за решаване на текстови задачи, така и за създаване на такива. А като дейности за осъществяване на междупредметни връзки и развиване на компетентности по български език са посочени „четене с разбиране на текстова задача“ [4]. Текстовите задачи са предмет на изучаване по математика във всички класове. Учениците работят както по развиване на умения за четене, разбиране и решаване на текстови задачи, така и по формиране на умения за създаване на текстови задачи. Например в област на компетентности „Моделиране“ в 4. клас очаквани резултати са учениците да умеят да събират данни от различни източници за съставяне на числови изрази и текстови задачи. В. Ангелова обосновава като полезна стратегия за развиване на посочените компетентности използването на „чертеж, графичен модел, разполагането на информацията в таблица“ (Angelova, 2019, p. 179), т. е. подчертава ефективността на визуализиране на информацията.

Съвременните информационно-комуникационни технологии предоставят разнообразни възможности за създаване на визуални ресурси, които да са в помощ на образователния процес. Динамичното им развитие обосновава като актуални въпросите за ефективното и целесъобразното им приложение. Мултимедийната анимация според Д. Димитрова е „мошен инструмент за визуално мислене, който прави учебния процес по-ефективен и привлекателен, насърчава развитието на изследователските умения на децата, осигурява по-високо ниво на мотивация и творческа активност в класната стая“ (Dimitrova 2023, p. 47-48).

Развитието и използването на различни AI инструменти в образованието вече дава широки възможности и както се подчертава в публикуваните от МОН „Насоки за използване на изкуствен интелект в образователната система“ „изкуственият интелект е множител на умения, а не заместител на умения“ [5].

Обсъждайки приложението на изкуствения интелект в съвременното обучение, Д. Веселинов подчертава, че „предизвикателство пред езиковото обучение е успешното му интегриране в развитието на резултативно приобщаващо образование и насърчаване на ученето

през целия живот“ (Vesselinov, 2025, p.8). Изкуственият интелект дава възможност да се създават персонализирани учебни ресурси в помощ на ученици със специални образователни потребности, за генериране не само на изображения, но и тяхното „оживяване“.

В начална училищна възраст немалко деца са привлечени от четенето на комикси, тъй като според Р. Танкова „текстът в комикса е с ограничен обем, което прави четенето достъпно за неопитния четец; текстът е представен като част от история, разказана чрез илюстрации, което облекчава разбирането при четене; комиксите обикновено разказват занимателни истории, които съответстват на детските интереси“ (Tankova, 2016, p. 207). Образователният потенциал на комиксите като съпътстващ обучителния процес ресурс е обоснован от Р. Колева, според която комиксът „улавя възловите точки на основните идеи, поставя необходимите акценти в процеса на възприятия на образи, събития, явления и помага да се фокусира вниманието на ученика върху главното“ (Koleva, 2021 p. 144). Изследователката подчертава, че приложението на комикса в обучението води до „нов образователен инструмент с нови свойства и нови възможности за обучаемите“ (Koleva, 2021, p. 144). В друга своя публикация „Образователния потенциал на комикса в начална училищна възраст“ Р. Колева подчертава, че за ученици, „при които липсват стабилни умения за устно изразяване, чрез комиксите се избягва проблем при съчиняване на ситуации, случки, изречения. Ръководени от картинките, учениците мобилизират цялото си внимание към търсене на изразни средства и тяхната правилна употреба“. По нататък в същото проучване авторката обосновава необходимостта от разкриване на образователния потенциал на комикса в контекста на съвременната визуална култура (Koleva, 2022, p. 213).

Комиксът може да бъде прилаган успешно като обучителен ресурс за интегриране на учебно съдържание и развиване на компетентности при ученици със специални образователни потребности, тъй като може да бъде създаван персонализирано от преподавателя чрез използването на инструменти на AI. Това дава възможности при учениците със специални образователни потребности да се прилагат „нови специално-педагогически методи и ресурси, нови дизайни на обучение“ (Levterova 2023, p. 33). При ученици, които имат затруднения да подреждат в свързаност случки и

действия или развито визуално възприятие съдържателна информация от областта на природните науки може да бъде визуализирана и представена в кратък STEM комикс. Например по глобалната тема „Организмите и тяхната среда на живот“ по човекът и природата в 4. клас очаквани резултати са „опознаването на различните животински видове – насекоми, риби, земноводни, влечуги, птици и бозайници. Илюстрира с примери видовото

разнообразие на животни и растения в различни среди на живот (вода, суша)“ [6].

Подходящ текст за визуализация чрез анимиране в комикс за интегриране на четивните умения и познанията за животинския и растителния свят е приказката „Под гъбата“ на В. Сутеев [7].



Приютяването на множеството различни животни под гъбата става възможно поради особеността на този растителен вид да расте под дъжда. Учениците ще могат да се упражняват да изброяват животните, скрили се под гъбата, да описват техни характерни признаци, да разберат как влагата води до нейното нарастване. Може да се включи и информация за ядливи гъби и такива, които са вредни, може да съставят текстова задача, чрез която да изчислят колко животни са се събрали под гъбата. Както подчертава Р. Колева „използването на комикса в образованието е превръщането му нов образователен инструмент с нови свойства и нови въздействия върху обучаемите. По този начин картинните разкази изпълняват не само

развлекателна функция, а и познавателна“ (Koleva 2022, p. 209).

С помощта на изкуствен интелект са създадени изображения [8], които илюстрират отделни епизоди от приказката. Учениците може да изпълняват задачи, които са свързани с работа с текста, които ще съдействат за развитието на умения за отговор на въпрос, за създаване на свързан текст.

Приказката може да бъде представена на два етапа – първоначално чрез прочит (от учителя или от аудиофайл), а после учениците да съставят своя разказ по комикса. Насочващи въпроси ще подпомогнат изграждането на последователен свързан текст и ще улеснят логическото и смислово представяне на постъпките на героите и техните реплики: Какво си

мисли мравката, когато започва да вали дъжд? Къде се скрива? Кой идва при нея с молба да се скрие под гъбата? и т. н. Устното преразказване с опора върху визуални изображения ще подпомогне ученици със специални образователни потребности, които имат трудности да подреждат последователно събития, езиково-говорни нарушения, правилност на изказа, липса на увереност при изказване пред публика.

Работата с визуализирания текст ще съдейства за реализиране на междупредметна интеграция и STEM/STEAM дейности, които ще стимулират креативността, развиване на критическото мислене, аналитико-синтетична дейност, умения за работа в екип, учене и творчество чрез включване на учениците в дейности за решаване на автентични проблеми, ще подпомогнат развиването на комуникативни компетентности.

### Благодарности

Това изследване е финансирано от Европейския съюз – Next Generation EU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект ДУЕКОС BG-RRP-2.004-0001-C01

### Бележки

[1] (STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics) обучение, което е насочено към прилагане на интегралния подход. Естествен етап в развитието на STEM е включването на идеята за интегриране на изкуството към науките и се очертава спецификата на STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics) подхода. Разширяването на границите на STEM е в центъра на редица научни изследвания и в настоящата публикация не се поставя на обсъждане тази проблематика.

[2] Курсивът е на цитирания автор.

[3] Виж: Танкова, Р. 2016. *Методика на обучението по български език и литература в началното училище*. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски

[4] Учебна програма по математика за I клас (общообразователна подготовка)

[https://www.mon.bg/nfs/2026/02/up\\_i\\_math\\_izm-zap-rd09-367-2026.pdf](https://www.mon.bg/nfs/2026/02/up_i_math_izm-zap-rd09-367-2026.pdf)

[5] Виж на сайта на МОН по-подробно в: „Насоки за използване на изкуствен интелект в образователната система“

[https://www.mon.bg/nfs/2024/02/nasoki-izpolzvane-ii\\_190224.pdf](https://www.mon.bg/nfs/2024/02/nasoki-izpolzvane-ii_190224.pdf)

[6] Учебна програма по човекът и природата за IV клас (общообразователна подготовка)

[https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up\\_iv\\_chp.pdf](https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up_iv_chp.pdf)

[7] Приказката „Под гъбата“ на В. Сутеев има различни издания в България: включена е в сборника „Приказки и картинки“ от В. Сутеев, изд. Миранда (2021), както и е самостоятелно издавана, например от изд. ФЮТ (2019) и др.

[8] Изображенията са генерирани с Google. (2026). Gemini (1.0.882555348/02.05.2026) [3.1 Pro]. <https://gemini.google.com/> по приказката | Под Гъбата | Приказка за четене | <https://www.dechica.com/prikazki/prikazki-chetene>

### Литература

1. Angelova V. 2019. *Pedagogicheska tehnologiya za izuchavane na tekstovi zadachi v nachalniya etap na obrazovanie*. Plovdiv, UI „Паисий Хилендарски“

2. Dimitrova, D. 2023. *Pedagogicheska animatsiya v obuchenieto*. Plovdiv, UI „Паисий Хилендарски“

3. Dimchev, K. 1998. *Obuchenieto po balgarski ezik kato sistema*. Sofiya, SIELA.

4. Epitropova, A. 2012. Tseli na obuchenieto po prirodni nauki. Epitropova, A., Dimova, Y., Kamarska, K. *Aktivno obuchenie po prirodni nauki*. Plovdiv, UI „Паисий Хилендарски“, 5 – 17.

5. Gavrilova, N. 2025. Kreativnostta i STEM v uchilishtnoto obrazovanie i izvanuchilishtnite deynosti. *STEM/STEAM obuchnie v nachalnoto uchilishte*. Sofiya: UI Sv. Kliment Ohridski“, 79-95.

6. Ivanova, N. 2021. *Formirane na umeniya za chetene s razbirane i izvlichane na informatsiya ot razlichni iztochnitsi chrez obuchenieto po balgarski ezik iliteratura v nachalna uchilishtna vazrast*. Sofiya, UI „Sv. Kliment Ohridski

7. Koleva, R. Komiksat i digitalnite tehnologii v obuchenieto po literatura. *Sbornik ot dokladi: Aktualni politiki i praktiki v obrazovanieto. Digitalna obrazovatelna realnost*. Pedagogicheski kolezh - Pleven, 2021, s.141-147.

8. Koleva, R. 2022. Obrazovatelniya potential na komiksa v nachalna uchilishtna vazrast. *Knowledge: International Journal*, 2022, v. 50, n. 2, p. 209-2013.

9. Levterova, D. 2023. Sashtnost i spetsi-fiki na priobshthavashtoto obrazovanie.

*Priobshtavashto obrazovanie*. Plovdiv, UI „Paisiy Hilendarski“

10. Mircheva, I. 2025. Obuchenieto po STEM – osnovni karakteristiki. *STEM/STEAM obuchenie v nachalno uchilishte*. Sofiya: UI Sv. Kliment Ohridski“, 11-30.

11. Raykova, Zh. 2019 Integralniyat podhod v obuchenieto po fizika i nyakoi savremenni metodi na obuchenie i otsenyavane, svarzani s nego. *Fizika: metodologiya na obuchenieto*. 7 (2019) 127–137, ISSN 1314 – 8671, [https://physika-bg.org/papers/bpe2019\\_2\\_127-137.pdf](https://physika-bg.org/papers/bpe2019_2_127-137.pdf)

12. Rangelova, N., 2019, *Mezhdupredmetnata integratsiya v sredno uchilishte*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski

13. Tankova, R. 2016. *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v na-chalno uchilishte*. Plovdiv, UI „Paisiy Hilendarski“

14. Veselinov, D. 2025 Lingvodidaktologiya i iz-kustven intelekt, *Chuzhdoezikovo Obuchenie – Foreign Language Teaching*, Volume 52, Number 1, 2025, 7 – 9.

15. Yanakiev, Yu. 2014. *Prezentatsiya & samoprezentatsiya*. Plovdiv, UI „Paisiy Hilendarski

---

Доц. д-р Фани Бойкова

<https://orcid.org/0000-0002-1581-319X>

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“,

Филологически факултет;

Департамент за квалификация и кариерно развитие на педагогически специалисти

e-mail: faniboykova@uni-plovdiv.bg

Мария Радева

студент, 3. курс,

Специална педагогика,

Педагогически факултет,

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“



**ЛИТЕРАТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛТУРЕН КОНТЕКСТ  
(КАКВО НЕ КАЗВА АЛЕКО ЗА ПЛОВДИВСКОТО ИЗЛОЖЕНИЕ В ОТКЪСА „ЧИКАГ-  
СКОТО ИЗЛОЖЕНИЕ“)**

Красимира Танева

**LITERARY EDUCATION AND CULTURAL CONTEXT  
(WHAT ALEKO DOESN'T SAY ABOUT THE PLOVDIV EXHIBITION IN THE "CHICAGO  
EXHIBITION" EXTRAS)**

Krasimira Taneva

**ABSTRACT:** *The article proposes a methodological concept for developing cross-curricular and intra-curricular integration in literature teaching. For this purpose, Milena Tsvetkova's algorithm for reading was used, through which analytical, critical thinking can also be developed. This model is applied to the excerpt "The Chicago Exhibition" from the travelogue "To Chicago and Back" by Aleko Konstantinov*

**Key words:** cross-curricular integration, intra-curricular integration, reading, analytical thinking, critical thinking

Днес все по-актуален е проблемът за уменията на учениците не само да декодират думите в един текст, но и да структурират съждения, изводи, сами да формулират въпроси на база прочетеното. В „Четенето – антиманипулативен филтър“ Милена Цветкова предлага алгоритъм от шест фази, като всяка от тях има конкретни проявления:

Фаза 0: Перцепция – предкомуникативната фаза; обхваща общите условия и обстоятелства при читателя, преди да започне да чете и съответно – целта, която си е поставил.

Фаза 1: Възприемане – невро-физиологичният процес на четенето; как символите, съдържащи се в текста, а и въобще как самата книга като обект, се усвояват от читателя чрез петте му сетива.

Фаза 2: Разбиране – разпознаване на прякото значение на знаците и кодираните с тях думи и изречения; декодирането на възприетото.

Фаза 3: Осмисляне – какъв е контекстът на възприетия текст; формиране на представата за разбраното съдържание на текста с оглед неговия автор, обстоятелства на писане, жанр, издател, година на публикуване и т.н.

Фаза 4: Интерпретация – как се надгражда прочетеното чрез връщане в контекста на читателя. Критически анализ и тълкуване на кон-

кретния текст в зависимост от опита и знанията на четящия и всички други източници на информация, с които може да направи връзка. Резултатите от тази фаза осъществяват посредничество „между текстовата действителност и действителността на читателя“.

Фаза 5: Формиране – по какъв начин вътрешната действителност на читателя се променя в следствие на прочетеното; как усвоеният текст потвърждава или променя възгледите на читателя и/или знанията му.

Фаза 6: Външен ефект – посткомуникационна фаза; дали и по какъв начин формираните вследствие на прочетеното възгледи и/или натрупаните знания се отразяват върху по-нататъшното поведение на субекта – както като читател, така и в живота му въобще. (Tsvetkova 2000, p. 58 – 64). Този алгоритъм концептуализира и някои от дефицитите у съвременните ученици при работа с художествен текст от българската литературна класика в училище, която все повече е предизвикателство за четящите. Произведения на автори като Вазов, Елин Пелин, Йовков, Смирненски, Ботев, Славейков отразяват действителност, за чиято рецепция са необходими базови културологични, социални, обществени, исторически знания. В произведенията често присъстват събития, понятия, тип взаимоотношения,

които ученикът не може да осмисли без допълнителен източник на информация – текстов и/или визуален. Липсата на знания от посочения вече регистър определено затруднява възприемането и последвалите процедури за работата с текста – анализ, синтез и оценка (когнитивни дейности, чрез които характеризираме т. нар. *дълбоко четене*). Ако учителят днес насочва своите методически стратегии именно към *дълбоко четене* и към изграждане на компетентен читател, то трябва класиката да се положи не само в исторически, но и в културен контекст. Подобен подход ще създаде възможност обучаемите да „излязат извън буквалното значение на текста; да осмислят съдържанието и формата на текста и критично да оценяват качеството и валидността на информацията в него“. [1]

Един от текстовете, който е интелектуално предизвикателство за учениците в 7. клас, е пътеписът „До Чикаго и назад“ от Алеко Константинов – „Чикагското изложение“. Началото на изучавания откъс от творбата на Щастливеца (*Вие трябва да сте били на Пловдивското изложение и знаете големия павилйон? Той беше доста голям, нали? А пък в двореца на мануфактурата в Чикагското изложение може да се помести не само цялото наше първо Пловдивско българско изложение, но могат да се настаят и всички жители на втората българска столица, заедно с всичката им покъщина, та и с живата стока отгоре*) [2] затруднява седмокласниците заради липсата на фонов знания, отнасящи се до: икономическия процес както в България след 1885, така и в света; значението на стопанския форум за националната икономика; социалните, културните измерения на тези събития; архитектурните решения на подобни форуми. Нашата хипотеза се потвърди и от проучване на читателските възприятия на седмокласници в няколко пловдивски училища. Учениците бяха помолени да отговорят на два въпроса след самостоятелен прочит на откъса: **Кое ви затрудни при възприемането на откъса; Каква представа за автора изгражда откъса.** В отговорите си на първия въпрос седмокласните посочиха, че не разбират позоваването и сравнението с Пловдивското изложение, защото им липсва информация, знания за: *идеята за провеждането на Пловдивското изложение; критериите за избора на града; участниците в Пловдивското изложение; важността на събитието за Пловдив и за*

*България.* На втория въпрос отговорите на учениците бяха: *омаловажаване от страна на пътеписеца на родния икономически форум; тенденциозно величаене на изложението в Чикаго; Алеко е чуждопоклонник, не и патриот.* Като се позоваваме на емпиричните данни от проведеното проучване, предлагаме методическа концепция за урок, която е насочена към: формиране на умения за компетентно четене и възможности за реализиране на фаза трета, четвърта и пета от алгоритъма на Милена Цветкова; интегриране на умения за работа с текст, формирани в обучението по български език (*търси, извлича и подбира информация от различни видове текст и от различни информационни източници; задава въпроси и дава отговори по поставена от друг или по избрана от него тема; използва информацията за решаване на определени комуникативни задачи; Изразява твърдения и се аргументира*) [3]; приложение на знания от история и цивилизация за 7. клас (*Тема 2. България от Освобождението до края на Втората световна война; 2.2. Общество и всекидневен живот; 2.2.1. Развитие на българското стопанство след Освобождението; 2.2.2. Модернизация на българското общество*) [4] В методическия ни сценарий за урок върху откъса за Чикагското изложение сме обособили учебни ситуации. Във всяка една от тях е предложен текст/текстове, поставени са въпроси и задачи от когнитивно равнище *анализ, синтез, оценка* според таксономията на Блум. Използвани са и визуални източници на информация.

**Първа учебна ситуация: Пловдивското изложение през 1892 – от идеята до решението.** На учениците е предложен текст, чрез който ще могат да осмислят концепцията на българското правителство за изложението в Пловдив. Въпросите и задачата към текста са:

Кои са икономическите причини за държавното решение?

Кои са политическите причини за Стамболовото решение?

Коментирайте решението на държавата да избере Пловдив за важния форум. При отговорите си учениците трябва да използват и знанията си от тема 2 от учебната програма по история и цивилизация за 7. клас.

„На 15 август в Пловдив през 1892 година е открито Първото българско земеделско-промишлено изложение. Това събитие бележи прехода от локална пазарна традиция към държавно подкрепена индустриална политика и

поставя България на картата на европейските търговски изложения. След посещението на Захари Стоянов и Иван Андонов на изложението в Париж през 1889 г., и изложението в Прага през 1891 г., отразено възторжено в пресата, се заражда идеята за провеждането на българско изложение. Инициатор за създаването на Първото българско земеделско-промишлено изложение е Григор Начович – значим български политик и държавник. По онова време той е министър на финансите и на външните работи. Решението е взето от правителството на Стефан Стамболов, което осъзнава, че младата българска държава има нужда от демонстрация на своята икономическа самостоятелност и производствен потенциал. Директор на първото изложение е писателят Михалаки Георгиев, който е началник на отделението за държавните имоти, горите, земеделието и търговията при Министерството на финансите.

Пловдив е избран за домакин. Град, разположен на кръстопътя между Изтока и Запада, между Черноморския и Егейския басейн, между Балканите и Мала Азия. Още през османския период Пловдив, тогава известен като Филибе, е ключов търговски център, свързващ черноморските пристанища с вътрешността на империята и с европейските пазари. Възникването на панаирната традиция е неразривно свързано с процесите на урбанизация и занаятчийска специализация в региона“. [5]

**Втора учебна ситуация. Архитектурните решения на Пловдивското изложение.** Учениците ще извличат информация от два източника – текстов и визуален. Поставени са следните въпроси и задачи:

Защо българското правителство се доверява на чужди специалисти при изграждането на Пловдивското изложение?

Коментирайте архитектурния облик на изградените павилиони като имате предвид следните критерии; външен вид, оригиналност на постройката, орнаментни решения; въздействие. (за отговорите си учениците трябва да използват и визуални ресурси [6], [7])

Защо унгарската преса дава следната оценка за архитектурния комплекс „Импозантните постройки са в състояние да привлечат вниманието на целия цивилизован свят“?

Посочете прилики в архитектурното решение на Пловдивското изложение и на Чикагското изложение.

Защо Фердинанд предоставя на Пловдивското изложение сватбения си подарък?

„При изграждането на търговските площи на Пловдивското земеделско-промишлено изложение се влагат много труд и идеи, за да може то да посрещне своите посетители с истинско европейско лице. За реализирането на тези идеи организаторите често се обръщат за помощ към специалисти: инженери, архитекти, декоратори и озеленители, които използват последните достижения в областта на науката и техниката, за да построят комплекс, който е водоснабден и електрифициран, разполага както с удобен и функционален сграден фонд, така също и с открити места за отдих и почивка. Този грандиозен за мащабите на младата българска държава проект се реализира в рамките на по-малко от година. През лятото на 1891 г. новият градоустройствен план на Пловдив е готов и теренът на изложението избран – старите турски гробища в източната част на Бунарджика. Отчуждаването на имотите, влизащи в границите му, започва през октомври същата година, а месец по-късно площите, възлизащи на около 80.000 кв. м, са заравнени и подготвени за строеж. Започва и тяхното озеленяване, ръководено от швейцарския градинар Люсиен Шевалс. Покрай всяка от шестте централни алеи с обща дължина 725 м. се засаждат 264 дървета, от които 20 горски.

Главен архитект на изложението е Хайнрих Майер, помощници са му инженерите Иван Несторов и Стефан Гешов. Те проектират комплекс, който следва европейската концепция – централен павилион, около него останалите павилиони, парк, алеи, три изкуствени езера, водопад и два шадравана. Само за десет месеца са построени 35 павилиона, два ресторанта, сгради за пожарната и полицията, постройки за животните, телеграфо-пощенска станция, фотографско ателие. Пловдивското изложение има главен павилион (в него са представени земеделието, занаятите и учебно-художественото дело) има палати за горите и риболовството, за минералите и мините, павилиони на отделни градове и окръзи, на фабриканти и търговски фирми, както и зали за чуждестранните изложители от Австрия, Чехия, Унгария, Германия, Турция. На входа е поставен сватбеният подарък на българския княз Фердинанд с княгиня Мария-Луиза – изящен фонтан, създаден от италианския скулптор Арнолдо Дзоки, представляващ скулптура на богинята на плодородието Деметра.“ [8]

**Трета учебна ситуация. Чуждестранното и българското участие на Пловдивското изложение.** Учениците трябва да прочетат предложените текстове и да отговорят на въпросите:

Кое мотивира чуждестранните представители да участват на Пловдивското изложение?

Постига ли успех Пловдивското изложение?

Българите имат ли основание да се гордеят със своето участие и с организирания форум?

### **Новости в техниката**

„На Пловдивското изложение през 1892 г. са изложени машини и уреди, които достойно представят нивото на развитие на науката и техниката към този момент. Последните са дело на някои световноизвестни производители. Участие взема американската фирма за шевни машини „Сингер“, немската „Круп“ (най-голямата фабрика за производство на оръдия в Европа изявява желание да се представи с една малка железница.) Последната е предназначена да обслужва полски, горски или индустриални нужди. За построяването на модела „Круп“ се нуждае от място с дължина 300 м. На него се предвижда да се поставят релси, по които да се движат 4-6 вагонетки. След приключването на панаира, Алфред Круп подарява на българската държава изложената от него 25-метрова стопанска железница с 12 вагонетки.

Броят на представените на изложението селскостопански машини и уреди също е голям. Част от тях са изложени в Павилиона за местни и чуждестранни земеделски машини, но също така и в този на пловдивския търговец от италиански произход К. А. Вакаро, в унгарския и австро-чешкия павилион. Към тях трябва да се прибавят и многобройните производствени машини, уреди и апарати, химически и фармацевтични продукти, лекарски и хирургически инструменти, различни шлосерски, стъкларски и дърводелски изделия, част от които впечатляват със своята прецизна и точна изработка, свършени механизми и практичност“. [9]

### **Българското участие**

„Българските изложители показват успехите си в копринарството, винарството, тютюнопроизводството, текстилната промишленост, производството на етерични масла,

кожухарството и растениевъдството. Най-голямо впечатление обаче прави габровската текстилна фабрика „Иван Калпазанов“. Княгиня Мария-Луиза Бурбон-Пармска е впечатлена от прекрасните с високо европейско качество платове, завеси и одеяла. Собственикът е награден със златен медал за продукцията и почетна диплома“. [10]

**Четвърта учебна ситуация. Художественият отдел на Пловдивското изложение.** На учениците е предложен дигитален източник – интервю на Пламен Петров и на Красимир Линков. [11] Седмокласниците трябва да отговорят на следните въпроси: Защо организаторите създават този отдел? Според вас как са повлияли произведенията на изобразителното изкуство върху посетителите?

**Пета учебна ситуация. Медийното отразяване на Пловдивското изложение в българската и европейската преса през 1892 г.** На учениците са поставени следните въпроси, след като прочетат текстовия източник на информация:

Защо европейската преса оценява положително събитието в Пловдив през 1892 г.?

С какво трябва да се гордее българският народ според родната преса?

Вие каква оценка бихте дали на Пловдивското изложение?

**Вестник „Нашето първо изложение“:** „Изпълни се докрай едно желано дело. Стана и беше Първото българско изложение! Днес българският народ е призван да сподели голямата си радост от неговото сполучливо провеждане. Краят увенчава делото!“

**Вестник „Свобода“ :** „Утрешният ден, 15 август, е най-знаменитата дата в нашето народно преуспяване и икономическо въздигане. Целият народ ще дойде в Пловдив, за да види сам себе си и да се представи пред Европа такъв, какъвто е – тих, мирен, бодър, трудолюбив, способен, прогресивен...“

**Пращкият вестник „Народна политика“:** „Преди 20 години, даже преди 15, мислил ли е някой, че българският народ ще има смелостта да прави изложение?“

**Френският вестник „Ла Прес“:** „С Пловдивското изложение България очаква да докаже, че тя вече е станала една редовна и напреднала държава и че тя е излязла напълно от недрата на полуварващината, в която живеят една голяма част от балканските народи“

**Вестник „Словенски народ“:** излизащ в Любляна: Колко бързо напредва един народ,

когато има възможност да се развива свободно...“ [12]

Предложената методическа концепция е един възможен вариант за интегриране на знания по български език, история и цивилизация и развиване на комуникативните умения

на седмоласниците. Използването на текстов и дигитален източник на информация активизира процеса на четене с разбиране, както и уменията за аналитично и критично мислене.

## Литература

Tsvetkova, M. 2000. *Cheteneto: Antimanipulativen filter* Sofiya, Izd. Gaberoff

## БЕЛЕЖКИ:

- [1] <https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Reading.pdf>  
[2] [https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up\\_vii\\_lit.pdf](https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up_vii_lit.pdf)  
[3] Учебна програма по български език за 7. клас на: [https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up\\_vii\\_bge.pdf](https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up_vii_bge.pdf)  
[4] Учебна програма по история и цивилизация за 7. клас на [https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up\\_vii\\_history.pdf](https://www.mon.bg/nfs/2023/11/up_vii_history.pdf)

[5] <https://www.bulgariantimes.co.uk/history-of-the-plovdiv-fair/>

[6] <https://plovdiv-fotohronika.blogspot.com/2019/02/1892.html>

[7] <https://plovdiv-retrohronika.tilda.ws/> сегмент „Павилионите от изложението“

[8] <https://bulgc18.com/?p=477>

[9] <https://www.bulgc18.com/Science/Eva.htm>

[10] <https://bulgarianhistory.org/plovdiv-centur-na-panairnoto-delo/>

[11] [https://bnt.bg/bg/a/svett-na-kitarata?fbclid=IwY2xjawRjHwFleHRuA2FlbQlXMQBzenRjBmFwcF9pZBAyMjIwMzIxNzg4MjAwODkyAAEeo0qmJ-pbl7YEBEiy9ep\\_lgl3VEpzn0qd9mxjcVZpyosEi6uocV73bb1\\_g0g\\_aem\\_cIHxkQiDk7e2xgfp-glP5Q&page=3](https://bnt.bg/bg/a/svett-na-kitarata?fbclid=IwY2xjawRjHwFleHRuA2FlbQlXMQBzenRjBmFwcF9pZBAyMjIwMzIxNzg4MjAwODkyAAEeo0qmJ-pbl7YEBEiy9ep_lgl3VEpzn0qd9mxjcVZpyosEi6uocV73bb1_g0g_aem_cIHxkQiDk7e2xgfp-glP5Q&page=3)

[12] <https://archives.bnr.bg/archives/post/13319/panair>

---

Красимира Танева Танева

главен асистент, д-р

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“  
Филологически факултет, катедра „Българска литература и теория на литературата“  
гр. Пловдив 4000 ул. „Цар Асен“ 24  
krasimirataneva@uni-plovdiv.bg



## ЗАЩИТА НА ПРАВА НА ДЕЦАТА. ПРАВОТО НА ДЕЦАТА НА ОБРАЗОВАНИЕ

Вяра Гюрова

## PROTECTION OF CHILDREN'S RIGHTS. CHILDREN'S RIGHT TO EDUCATION

Viara T. Gyurova

**ABSTRACT.** *Children's rights and their protection have a long story. It goes through the attitude towards the child through the centuries, the social attitude towards him (as the "future" of the community and, more broadly, of humanity), to its perception as a supranational, global responsibility of adults (and their institutions) for the fate of children. The aim of the article is to present the main points of this history with an emphasis on the one of the fundamental rights of the children – the right to education. The importance of the main document-standard for policies and actions in this area - the UN Convention on the Rights of the Child (1989) is summarized. Some contemporary trends of the international policy are outlined, uniting important decisions in the field of the Millennium Development Goals and sustainable development, relevant to the rights of the child and their realisation and protection.*

**Key words:** Children's rights, Protection, Right to education

Днес фразата „права на децата“ не звучи необичайно. Никой не оспорва (или поне не открито и категорично), че децата са пълноценни човешки същества, че имат права и че възрастните (особено родителите и учителите) са отговорни за техния успех и благополучие. Има закони за закрила на детето. Има множество документи (международни и национални) - конвенции, протоколи, стратегии, закони, наредби, препоръки - които играят ролята на стандарти и инструменти за контрол върху спазването на детските права. Приема се за нормално да се коментират публично решения в тази област. Има дори международни „правила“ за мониторинг и контрол, според които правителствата, ратифицирали съответните документи, са задължени периодично да представят доклади (отчети) пред световни организации за благосъстоянието на децата и спазването на техните права в конкретните страни. В случаите на нарушаване на нечий права, в услуга на гражданите и в интерес на децата действат омбудсмани по (човешките права и по правата на детето) и институции, като съд и полиция.

Според белгийския професор Йожен Верхелен, когато става въпрос за права, трябва да се отчитат няколко основни изисквания (Verhellen, E., 20-ти00., с. 226):

- трябва да има права;

- хората трябва да са информирани за тези права;

- хората трябва да могат да упражняват тези права;

- ако е необходимо, трябва някои права да бъдат налагани (чрез принуда);

- трябва да има заинтересована общност, която да защитава (да отстоява) тези права.

Днес, поне в развитите демократични страни (например, в европейските) като че ли всичко е наред по отношение на тези изисквания:

- децата имат права;

- те са официално признати и разписани (кодифицирани) в документи, достъпни за всички, които се интересуват;

- има различни форми за популяризиране на детските права, в това число за запознаване на децата с тях;

- налице са условия децата да упражняват правата си – има международни стандарти, държавни институции, служби и служители, овластени да се грижат тези права да не се нарушават;

- има и заинтересовани общности - правозащитни организации, независими от държавата, които са готови да информират обществеността и да провокират действия за защита на нарушени права на децата.

И все пак, има още какво да се желае. В много страни правата на децата са подценявани, а в други – „заобикаляни“ или нарушавани, най-често чрез различни форми на насилие на деца, което налага процесът по признаването, прилагането на практика и закрила на техните права да продължи. Независимо от това колко и какви права на децата се описват в документите и защитават на практика, сред тях винаги е правото на образование.

### **Първи инициативи за защита правата на децата, в това число и правото на образование**

През вековете и годините отношението на възрастните към децата изминава дълъг път – от възприемането им като собственост на бащата през осъзнаването и признанието, че „те са бъдещето“, „утрешното богатство“. Но тъй като са „все още несъвършени“, „все още Не-“ (недостатъчно пораснали, зрели, знаещи и можещи), държавата поема задължението да се погрижи за тях, да ги направи личности, да ги подготви за бъдещите им роли, като ги образова. Но, както пише Януш Корчак, обвързани с бъдещето, те губят правото си на настояще. И трябва да настъпи 20-ти век, да се появи книгата на Елен Кей „Векът на детето“ (1900), която провокира с убеждението, че децата трябва да се приемат като равни на възрастните, дори като образец на възрастните (Кау, Е., 1991), да се разгърне движението „Ново възпитание“ (или Ново образование), за да започне по-осезаема промяна на социалната нагласа по отношение на децата. Заслугата на алтернативните педагози от първата половина на 20-ти век е, че те отстояват една нова философия за детето, според която то е личност, пълноценно човешко същество в процес на растеж и развитие, личност, която трябва да се уважава, със свои права – естествени и специални [1]. И възрастните са отговорни за спазването на тези права.

Налагането на тази философия изисква време. Историята изобилства с примери за нарушаване на детските права и за злоупотреба с деца, било в собствените им семейства или извън тях. Те са жестоко експлоатирани работници в мините и фабриките или жертви на насилие, обект на срамна търговия за задоволяване на престъпни пороци на възрастни с пари и власт. Оповестяването на факти за насилие над деца на различна възраст провокира инициативи и целенасочени действия на местно,

национално и международно (в т.ч. европейско и световно) равнище за защита на техните права и човешко достойнство.

Ако се върнем назад в годините, ще открием, че в началото защитата на децата е ставала чрез отделни инициативи, насочени срещу детския труд и лишаването на децата от образование. Това е времето на индустриалните революции от втората половина на 18-ти и началото на 19-ти в., които донасят прогрес и богатства на своите страни, но имат и негативни проекции върху живота на хората. С появата на машините работници губят работата си, а разширяването на промишлените производства (през 19-ти и началото на 20-ти век) се свързва и със сериозна експлоатацията на женски и детски труд. Новите фабриканти и собственици на мини бързо оценяват изгодата от евтината работна ръка и започват масово да наемат деца, принуждавайки ги да работят при най-тежки условия, които застрашават здравето и съкращават живота им. Малките работници са лишени от нормално детство. И въпреки че училищата са факт (първите възникват още през 16-ти век), много деца и през 19-20-ти век нямат възможност да се учат и остават неграмотни.

В знак на протест в Англия още през 1796 г. се появява книгата на политика-радикал Томас Спенс „Правата на малките деца“ [2], последвана 40 г. по-късно от романа „Оливър Туист“ на Чарлз Дикенз. Те представят тежкия живот на бедните деца в страната и са сред първите опити от онова време за защита на детските права. Подобни протестни гласове се появяват по същото време и в другите индустриални страни. Това води до приемането на първите закони срещу детския труд и защитата на децата от експлоатация (в Англия, Франция, САЩ и др. страни). Защитата се оказва необходима, защото малките работници да се образуват [3].

Развитието на образованието се свързва с 18-ти век (века на Просвещението). Именно тогава то става водеща ценност. Но още през 16 в. теологът Мартин Лутер и педагогът Ян Амос Коменски защитават идеята „че училището трябва да бъде право на всяко дете“, че „във всички градове, градчета и села (трябва) да се открият училища за образование на цялата младеж от двата пола [...]“ (on: Flekkóy, M. G., 1993, с. 37). Според Коменски образованието на човека трябва да започне още от неговото детство, като ония, които се занимават със земеделие и занаяти, трябва да ходят на училище поне два часа дневно, за да бъдат

обучавани на писменост, нравоучение и религия“ (Comenius, J. A., 1992, с. 67 и с. 81.). По-късно, през втората половина на 18-ти век, сър Уилям Блэкстоун ще определи три задължения на родителите спрямо децата им: да ги отглеждат, закрилят и образоват. (Children's Rights, 2015). Тези прогресивни разбирания се свързват с постепенното утвърждаване на новата социална роля на децата - те са „бъдещето“ на нацията и на човечеството. А това обяснява появата през 19-ти век във Франция, в Масачузетс (САЩ) и други страни на инициативи, закони и изисквания за правото на децата на образование. В резултат на кампания срещу детския труд в Англия в началото на 19-ти век са внесени промени в законодателството, между които и изискването собствениците на фабрики да осигурят на децата-чираци образование по четене, писане и аритметика за първите 4 години. В средата на века голямата английска реформаторка Мери Карпентър (известна със защитата на правата на „занемарените“ деца, обречени да станат малолетни престъпници) предлага в Англия да се създадат 3 типа училища: дневни - за основното население; индустриални - за децата „в нужда“ (които трябва да работят за прехраната си); поправителни - за млади правонарушители. По-късно тя внася законопроект за образованието и през 1852 г. открива първото поправително училище в Бристол. (Children's Rights movement, 2013).

В исторически план времето на тези инициативи не е случайно. Историята показва, че човешките права привличат вниманието именно в трудни моменти, когато жертвите на определени видове несправедливост (най-общо казано) надхвърлят „санитарния минимум“ и се превръщат в социален проблем, каквато е експлоатацията на детски труд в края на 18-ти, през 19-ти и началото на 20-ти век.

Сред най-сериозните провокации към общественото съзнание и съвест са войните, особено световните. Според английската социална реформаторка от началото на 20-ти век Енглантин Джеб „децата плащат най-тежката цена на нашите недалновидни икономически политики, на нашата политическа слепота, на нашите войни“ (on: Flekkóy, M. G., 1993, с. 42). Впрочем, а не е ли така и днес, век по-късно? И не звучи успокоително, че актовете на военна агресия днес носят красиви имена, а някои от тях дори са „миротворчески“...

И преди век (както и сега), тъй като политиките често имат други цели, човешките и детските права стават основна грижа на

хуманитарни неправителствени организации. Такава организация в Англия е „Спасете децата“ (Save the Children), създадена през 1919 г., от Енглантин Джеб. Целта на социалната активистка е да облекчи съдбата на децата в собствената си страна в периода веднага след Първата световна война. На следващата година (1920) тя инициира създаването на асоциацията Международен съюз за подпомагане на децата - чрез обединяването на организациите „Спасете децата“ и Международния комитет на червения кръст. Сред най-значимите дейности на Съюза е приемането през 1923 г. на манифест (програма) „Харта на децата“, станал известен по-късно като Декларация за правата на детето. На 26 септември 1924 г. документът е утвърден от Лигата на нациите като „Световна харта за благополучието на децата“ и получава международно признание като „Женевска декларация за правата на детето“ (или Декларацията от Женева). Всъщност, документът съдържа 5 правила, които възрастните трябва да следват по отношение на нуждаещите се деца. Приемането му от международната организация придава на тези правила статут на международни права. Сред тях няма специална препоръка (формулирано право) за образованието, но то се подразбира като средство за развитието на децата: „1. На децата трябва да бъдат предоставени средства, необходими за тяхното нормално развитие – както материално, така и духовно“ (по: (Verhellen, E., 2000, с. 58). А образованието е основно средство за интелектуално и духовно развитие. И както във всички следващи международни документи, още в този се появяват очаквания по отношение на формирането на детето като гражданин - в полза на обществото (в случая чрез възпитанието): „5. Детето трябва да бъде възпитавано със съзнанието, че талантите му трябва да бъдат посветени в служба на съгражданите му.“ (Geneva Declaration of the Rights of the Child, 1924).

Женевската декларация няма задължителен характер. Нейното прилагане е въпрос на добра воля от страните и правителствата, които я подкрепят, за разлика от Всеобщата декларация за правата на човека (от 1948 г.). Документът (ВДПЧ) е реакция на световната общност в лицето на ООН (създадена през 1945 г.) на ужасите и последствията от Втората световна война. Чл. 26 е посветен на образованието (Universal Declaration, 1948). Според него:

*1. Всеки човек има право на образование. Образованието трябва да бъде безплатно,*

поне що се отнася до началното и основното образование. Началното образование трябва да бъде задължително. Техническото и професионалното образование трябва да бъдат общодостъпни, а висшето образование трябва да бъде еднакво достъпно за всички на основата на техните способности.

2. Образованието трябва да бъде насочено към цялостно развитие на човешката личност и засилване на уважението към правата на човека и основните свободи. То трябва да съдейства за разбирателството, търпимостта и приятелството между всички народи, расови или религиозни групи, както и за осъществяване дейността на Организацията на Обединените нации за поддържане на мира.

3. Родителите имат право, с приоритет, да избират вида образование, което да получат техните деца.

Този текст ще преоткриваме в много следващи международни документи. Всеобщата декларация за правата на човека (ВДПЧ) има задължителен характер за присъединилите се страни. Тя е универсален документ - отнася се до правата на всички човешки същества и се приема като основа на международните стандарти по правата на човека, в това число - и по правата на децата. Във ВДПЧ (чл. 25) се „признава“, че децата трябва да бъдат обект на „особени грижи и подпомагане“, както и на „еднаква социална защита“ (Universal Declaration..., 1948). В контекста на тази препоръка, на 20 декември 1959 г., след продължителен процес на разработване и обсъждане, Генералната асамблея на ООН приема единодушно Декларация за правата на детето. В вводната си част тя провъзгласява, че „човечеството трябва да даде на детето най-доброто от себе си“ (Déclaration des Droits de l'Enfant, 1959).

Документът включва 10 права, между които „право на любов, разбиране и защита“, формулирано за пръв път в международен документ. Всъщност някои права обединяват повече от едно право. Например „7. Право на образование, игри и отдиш“. Тази комбинация насочва към осъзнаването от възрастните на необходимостта и правото на децата да учат (което за тях е сериозен умствен труд), но и да играят и почиват, за което трябва да им бъде осигурено време. Съдейки по натовареността на днешните деца в училище и извън него, в това число в почивните дни и през ваканциите, днес, 65 години по-късно, правото им на игри и почивка е сериозно нарушавано.

Приносът на Декларацията за правата на детето от 1959 г. е, че въпреки незадължителния си характер, тя променя статута на детето – от обект на права (обект на закрила и защита) в притежател (субект) на права, което го равнопоставя в това отношение на възрастните. Но документът има ограничено влияние върху решенията и политиките относно детските права. Затова още по време на процеса на неговото разработване полските делегати в ООН многократно заявяват, че децата имат нужда не от декларация, а от конвенция, която да накара правителствата да се погрижат сериозно за техните права в собствените си страни [4]. На следващата година, ЮНЕСКО на сесията си от 14 декември 1960 г. приема Конвенция за борба срещу дискриминацията в областта на образованието (Human rights..., 1993, с. 143-150), но това е един вид частен случай (по конкретно право). С този документ се поощрява равенството в образователните възможности за всички деца по света. Конкретизират се формите на дискриминация и мерките, които следва да се предприемат в страните, присъединили се към Конвенцията (политически и законодателни, финансови и социални) за изкореняване на неграмотността и за постигане на равенство в образованието. Пътищата за това са познати от друг документ – ВДПЧ от 1948 г.. Очаква се: основното образование в тези страни да стане задължително и безплатно; средното и висшето – общодостъпни, в зависимост от способностите на кандидатите; да се осигури спазването на задължителното образование; държавните училища да предлагат качествено образование и еднакво добри условия за работа на учителите; да се подготвят учители без дискриминация. Определят се и допълнителни облекчения за образованието на деца от малцинствата, както и процедурите за докладване пред ЮНЕСКО на резултатите от прилагането на Конвенцията.

Подобно на чл. 26, т. 2 от ВДПЧ и тази Конвенция залага на хуманната насоченост на образованието в контекста на мисията на ООН (и съответно на ЮНЕСКО) за постигане на всеобщо разбирателство и мир. Според чл. 5, ал.1 (а): „образованието трябва да бъде насочено към пълно развитие на човешката личност и към по-голямо зачитане правата на човека и основните свободи; те трябва да съдействат за взаимното разбирателство, търпимост и дружба между всички народи, и всички расови или религиозни групи, а също така за развитието на дейността на

*Организацията на Обединените нации за поддържане на мира*“ (Human rights..., 1993, с. 146). България се присъединява към тази конвенция през януари 1963 г.

Но неравенствата в образованието не са единствените нарушения на правата на децата. В мирно време случаите на насилие и злоупотреби с деца са факт дори и в богатите „цивилизовани“ страни“. Конвенцията за борба срещу дискриминацията в областта на образованието и дузината важни протоколи и конвенции, последвали ВДПЧ и Европейската конвенция за защита правата на човека и основните свободи (1950), третиращи отделни човешки права, не правят живота на децата по света по-лесен през втората половина на 20-ти век. Особено тежко е положението на децата в най-бедните страни (тези от „Третия свят“), където има остър недостиг на храна и питейна вода, лоши здравни грижи, висока смъртност, както и твърде висок процент на работещи деца, които, разбира се, са извън училище. А това допринася за поддържането на висок процент на неграмотност, въпреки ограмотителните кампании - много от тях с международно участие (Gyurova, V., 1994, II). Статистиката сочи, че и в развитите страни има бедни и неграмотни деца – те са част от групата на децата в неравностойно положение.

С годините все по-категорично се очертава необходимостта от нов универсален документ по човешките права, този път специално създаден в интерес на децата. Очакването е, че подобно на ВДПЧ, той ще влезе в ролята на международен стандарт и инструмент на политиките за деца, за гарантиране на техните права и благополучие. Като инициатор на такъв документ, полските делегати в ООН внасят на 7 февруари 1978 г. в Комисията за правата на човека Проект на конвенция по правата на детето. Текстът не е приет, но идеята за конвенция не е отхвърлена. Това е началото на дълъг 11-годишен процес на работа по документа. Създадена е специална „Отворена работна група“. Провеждат се консултации с делегати от всички страни в ООН и с неправителствени организации. Написани са и са обсъдени 27 работни доклади. В резултат на усилията на 20 ноември 1989 г. Генералната асамблея на ООН приема с пълно болшинство Конвенцията за правата на детето. Тя е ратифицирана от 196 страни, членуващи в ООН. (България я ратифицира на 11 април 1991 г., с решение на Великото народно събрание).

## **Значение на Конвенцията на ООН за правата на детето (1989).**

Документът (КПД) поставя началото на усилията за международно регулиране на политиките – световни и национални - по правата на детето. Конвенцията е най-важния документ в тази сфера, защото:

- обхваща и конкретизира голямото разнообразие от права, които трябва да бъдат гарантирани на всяко дете по света (Първа част, чл. 6-40);

- за първи път в международен документ за децата се отделя специално внимание на защитата на специфични категории деца: деца бежанци (чл. 22); деца с различни увреждания (чл. 23); деца от малцинствата (чл. 30); деца, засегнати от военни конфликти (чл. 23);

- четирите основни принципа на Конвенцията (за висшите интереси на детето; недискриминация; участие; оцеляване и развитие) стават не просто основа („гръбнак“) на документа, но и база на всички политики по осигуряване, реализиране и мониторинг на изпълнението на правата на всички деца по света;

- Конвенцията определя приоритетите в действията на правозащитните органи и организации по казуси и политики, отнасящи се до права на децата. Нейните принципи, като се започне от най-важния – за висшите интереси на детето - стават определящи за поведението на възрастните и институциите при всеки казус и във всяка конкретна ситуация. Те се ангажират да прилагат подход, основан на тези принципи, по отношение на всички деца и всички детски права – без дискриминация по какъвто и да било признак, като включват целенасочено децата във вземането на решения по всички въпроси, които се отнасят до тях, в зависимост от степента им на зрялост. Така децата поемат отговорност за собствената си съдба. А това налага определени задължения на възрастните: най-малкото да изслушват децата, да полагат усилия те да живеят пълноценно и не просто да оцеляват в трудни условия, а да се развиват максимално – физически, интелектуално, психически и социално.

Третата част на КПД (чл. 46 до чл. 54) уточнява административните условия – еднакви за всички страни: за ратифициране и подписване на документа; по внасяне на поправки и денонсирането ѝ (отказ от нея); по влизането в сила на ангажиментите на държавите по прилагане на Конвенцията (или отпадането им при денонсиране). Уточнено е (чл.41), че

решенията по отделни казуси не ограничават избора на отговорните лица (и институции) само до записаното в Конвенцията - в конкретни случаи приоритет могат да имат други документи (от националното законодателство или международното право), ако те са по-благоприятни за детето. По отношение на образованието правата на децата са конкретизирани в чл. 28 и чл. 29. Те почти преповтарят чл. 26, на ВДПЧ, както и чл. 4 и чл. 5 на Конвенцията за борба срещу дискриминацията в областта на образованието. Новите моменти са:

- чл. 28, ал.2 – изисква да се вземат мерки за насърчаване на редовното присъствие на децата в училище и намаляване процента на напусналите училище;

- чл. 28, ал.3 – обръща внимание върху приоритетното отношение към нуждите на развиващите се страни;

- чл. 29 поставя допълнителен акцент върху „развитието на чувство за уважение към природната среда“ (чл. 29, ал. 1д).

Въпреки някои несъвършенства, КПД остава и днес основен стандарт в тази област. С нея започва нов етап в световното движение за права на децата. И тъй като обхваща най-пълно многообразието от права на децата, тя е най-ратифицирания договор от глобалните инструменти на ООН по правата на детето. Но, за съжаление, и най-често нарушавания (Highlights, 2006, р.9). Поради това, въпреки появата на КПД, Общото събрание на ООН продължава да приема документи (пактове, конвенции, протоколи и пр.) по отделни аспекти на закрилата на децата. В тях преоткриваме текстове, залежали във всеобщите („универсалните“) документи, които се надграждат чрез допълнителни детайли. Например, чл. 28 и 29 на КПД (за образованието) се допълват в следващи документи с уточнения, че основното образование трябва да бъде задължително и безплатно, че трябва да се развива училищната мрежа за всички степени, да се изгради система за отпускане на стипендии и непрекъснато да се подобряват материалните условия за преподавателите (а това означава - за учебния процес), че родителите могат да избират учебни заведения за децата си и извън държавните, но като отчитат минималните образователни изисквания. Почти буквално е пресъздадена хуманната ориентация на образованието, като се очаква то не просто да подготвя всеки човек да живее в едно свободно демократично общество, а за това да играе важна роля в него, в това число в подкрепа на дейността на ООН

за поддържането на мира. Но и тези допълнения не решават всички проблеми около правата на децата и в частност, правото им на образование. Новият век идва със своите предизвикателства и още по-смели решения.

### **Международна закрила на правата на децата (и на правото на образование) през 21 век**

По различни причини и поради различни интереси човешките и детските права продължават да се нарушават и през 21-ви век. Статистически данни има в изобилие. А това води до нови инициативи, нови международни форуми и приемането на нови документи. Различното е, че те обединяват в едно няколко фокуса на усилията: опитите за ограничаване до преодоляване на световните проблеми пред човечеството (свързани с природните катастрофи, нестабилността и желанието за постигане на по-устойчиво развитие); човешките права; и възможностите за образование и учене през целия живот на всички хора от всички страни.

Още в началото на новия век (през септември 2000 г.) в Ню Йорк се провежда световният форум „Среща на хилядолетието“, който приема осем „Цели на хилядолетието за развитие“ (Millennium Development Goals, 2003). Те имат отношение към живота на децата и съответно – към реализирането или нарушаването на техните права. Целите са: 1. Преодоляване на крайната бедност и глада. 2. Постигане на всеобщо начално образование за всички. 3. Насърчаване на равнопоставеността между мъжете и жените и овластяване на жените. 4. Намаляване на детската смъртност. 5. Подобряване на майчиното здраве. 6. Предотвратяване на разпространението на ХИВ/СПИН, малария и други болести. 7. Осигуряване на екологична устойчивост. 8. Създаване на глобално партньорство за развитие.

Този документ е в основата на следващи решения и политики на международно равнище, отнасящи се до устойчивото развитие, човешките права и правата на детето, в частност – правото му на образование. Периодът 2005-2014г. е обявен от Генералната асамблея на ООН за десетилетие на *образованието за устойчиво развитие (ОУР)*. През 2015 г. е приета Програмата на ООН за устойчиво развитие до 2030 г. „Да преобразим света, 2015“ и план за действие (*Transforming our world, ..., 2015*). В основата на Програмата,

както и на образователните политики на 21 век, е подходът за „образование, базирано върху човешките права“, по-конкретно – върху *правото на образование за всички хора*, като основно човешко право. Приета е и „Програма на образованието за устойчиво развитие (2015-2019)“. Но тъй като е отчетено неизпълнение по важни показатели, се приема нова такава програма за още 10 години - „Програма на образованието за устойчиво развитие (2020-2030)“. (*Education 2030, 2024*). Целта е ОУР да достигне до всички хора, никой да не остане извън него (или да не бъде изоставан) - дори децата и възрастните от най-уязвимите групи. Според тези програми образованието ще има водеща роля в трансформирането на света, чрез реализирането на Цел 4 на Програмата за устойчиво развитие и нейните подцели – по-конкретно: всички момичета и момчета да имат достъп до качествено ранно детско развитие, грижи и предучилищно образование (4.2.), до безплатно, справедливо и качествено начално и средно образование (4.1), до достъпно и качествено техническо, професионално и висше образование (4.3); равен достъп до образование без каквато и да е дискриминация (по пол или друга) за децата и възрастните от уязвимите групи, включително за хора с увреждания, деца от коренно население и деца в уязвимо положение (4.5); всички младежи и значителна част от възрастните (мъже и жени) да бъдат грамотни и да имат умения по смятане (4.6), да имат умения и по-добър шанс за заемане на достойни работни места и за предприемачество (4.4); да могат да придобиват знанията и уменията, необходими за насърчаване на устойчивото развитие, включително и чрез образование за устойчиво развитие и устойчив начин на живот; да усвояват знания и умения по човешки права, относно равенството между половете, културата на мира и ненасилието, глобалното гражданство и културното многообразие и приноса на културата за устойчивото развитие. (4.7.).

Постигането на тези намерения (подцели) би било възможно чрез *следните средства*: осигуряване на достъпна безопасна, ненасилствена, приобщаваща и ефективна учебна среда за всички; увеличаване в световен мащаб на броя на стипендиите за ученици от развиващите се страни, с приоритет за обучение по информационни и комуникационни технологии, по технически, инженерни и научни програми; осигуряване на квалифицирани учители.

Реализирането на Цел 4 е в основата на постигането на останалите 16 цели на устойчивото развитие (общо 17 цели със 169 подцели). Определено е конкретното учебно съдържание (области и теми), което трябва да бъде усвоено в училище, като част от образованието за устойчиво развитие (*Education for sustainable development..., 2015*).

Тези глобални международни решения откриваме в европейските стратегии политики, в това число в стратегическите документи по правата на децата от началото на 21-ви век. Началото поставя Конференцията на Съвета на Европа, проведена в Монако на 4 и 5 април 2006 г. под надслов „Изграждане на Европа за и със децата“. Форумът приема тригодишна програма (2006-2008) за насърчаване на стратегии и политики по правата на детето и премахване на всички форми на насилие над деца – у дома, в училище, в общността, в медиите, в киберпространството. Обяснимо е вниманието на европейските институции върху различните форми на насилие и злоупотреба с деца (физическо, психическо, сексуално, упражнявано чрез интернет и социалните медии) и борбата с тях, в това число чрез различни средства на информиране и чрез образователни кампании. Налице е амбицията Европа да стане модел, който може да вдъхнови други региони за борба с насилието срещу децата (*Previous Strategies, 2024, с. 9*). Факт е, че именно в Европейския съюз са приети може би най-много решения и нормативни документи за защита на децата. Въпреки това има още какво да се желае. Форумът в Монако препоръчва образователни мерки в няколко посоки:

- *работа с възрастните*: да се информират и образоват, да повишават осведомеността си по правата на децата, да насърчават децата да говорят открито, да ги информират и консултират как да отстояват правата си;

- *работа на институциите* (в това число образователните): да подготвят възрастните как да работят с децата, в това число социални работници, на които децата биха се доверили по въпроси за насилието – в частност за сексуалното насилие и интернет;

- *дейности на училищата* (и учителите): да наблюдават поведението на децата, да ги научат как да използват интернет по безопасен начин; да информират родителите за необичайно поведение на децата им;

- *дейности на децата и младежите*: да си помагат взаимно, като се насочват един друг как

да използват „горещи телефонни линии“ и интернет; да стартират в социалните медии инициативи от типа "деца обучават деца";

- да се информира обществеността и предимно децата: да бъдат запознавани с техните права, което увеличава способността им да се защитават сами от различните форми на насилие.

След конференциите в Монако (2006) и Стокхолм (2008 г.) се появяват няколко стратегии на Съвета на Европа за правата на децата, насочени срещу насилието над децата: Стокхолмската стратегия (2009-2011); Стратегията от Монако (2012-2015) (Monacco strategy 2012-2015); Стратегия за правата на детето (2016-2021) (Council of Europe Strategy on the Rights of the Child 2016-2021); Стратегия на ЕС за правата на децата 2021-2024) (EU Strategy on the Rights of the Child 2021-2024); Стратегия на Съвета на Европа за правата на децата (2022-2027) (Council of Europe Strategy on the Rights of the Child 2022-2027). Съдържанието им се основава на приоритетните области на Съвета на Европа за гарантиране правата на децата (през съответния период) и на важни универсални международни документи и решения на ООН. Коментират се предизвикателствата пред правата на детето (за съответния период) - традиционно те се повтарят: бедността, неравенствата и изключването; различните форми на насилие; необходимостта от усъвършенстване на правосъдната система и правосъдието за деца; взаимоотношенията в семействата; расизма и езика на омразата; дигиталния свят и неговите предимства и опасности за децата. Сред приоритетните области на почти всички стратегии са: правото на децата на участие; равните възможности - социалните права на децата от различните групи, с акцент върху децата в неравностойно положение, в т.ч. от малцинствата и бежанците; както и правата на децата в дигиталния свят. Например, в основата на последната *Европейска стратегия за правата на децата (2022-2027)* са залегнали базови положения от КПД на ООН (1989), Европейската конвенция за правата на човека, Европейска социална харта (ревизирана), както и Целите за устойчиво развитие. Избраните подцели са съобразени със съответните приоритетни цели и действия за защита на правата на децата. При разработването на документа са приложени три подхода: подход, съобразен с пола (равенство между половете); подход на недискриминацията; подход на участието на децата. Участието на децата се реализира на

предварителния етап – при интервюирането и допитването до деца за мненията им относно нарушаването на детските права. Въз основа на тях в стратегията са включени предложения за конкретни действия по всеки приоритет, в специално обособен раздел „Акцент: „Какво предлагат децата“. Обобщени са (според децата): „Предизвикателства, с които трябва да се справим бързо“; възможни действия; конкретни възможности за участие (за ангажиране) на децата. Въз основа на тази европейска стратегия и на Европейската гаранция за децата отговорните институции в отделните страни от Европейския съюз се задължават да разработят собствена стратегия и план за действие и гаранция за тяхното реализиране. За България тези документи са качени на сайта на ДАЗД. Там могат да се видят и отчетни доклади за различни периоди на мониторинг.

### Заклучение

Историята показва, че човешките права и правата на децата ще продължават да бъдат нарушавани. Спиралата на международните усилия за тяхната защита ще продължава да е насочена нагоре - към подобряване на нормативната база и политиките с нови решения (международни, европейски и национални). Ще се засилва превенцията срещу нарушенията и обединяването на усилията на заинтересованите страни (официални и неформални институции и организации) за спазване на записаното в нормативните документи. И колкото по-обединени са усилията, толкова по-ефикасни ще са мерките и действията. И по този път гласът на децата ще бъде от изключителна важност по отношение планирането на по-нататъшните политики и мерки за защита на техните права. Защото те не са просто бъдещето на отделните общности, нации и на човечеството като цяло. Те са настоящето, важна част от гражданите на демократичните общества, без която те са обречени.

### Благодарност

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 № 80-10-66 от 06.04.2026.

## Бележки

[1] За повече информация виж: Гюрова, В. (2022). Културата по правата на детето – шанс и предизвикателство за учителите, II глава, ал.3 и 4.

[2] Thomas Spence. The Rights of Infants (1796). Заглавието на книгата се превежда и като „Правата на непълнолетните“ и „Правата на малолетните“.

[3] За повече информация виж: Вира Гюрова. Социалната чувствителност към проблемите на децата и техните права. [4]. Според речниците, конвенцията е международен „договор, спогодба между държави по правни, икономически и други въпроси“, поради което се подписва обикновено от държавни ръководители или ръководители на правителства. Декларацията най-често се определя като официално или тържествено изявление (на форуми и/или организации), често с програмен характер. Има и значение на документ с официален характер, който удостоверява факти и сведения. Такъв тип декларации са Декларацията от Женева (1924) и Декларацията за правата на детето (1959). Конвенциите могат да се ратифицират, което ги прави задължителни за прилагане. Това не се отнася до декларациите.

## Литература

1. Всеобща декларация за правата на човека (1948). - <https://legislation.apis.bg/doc>.
2. Гюрова, В. (2024) Образованието и (не)устойчивото развитие на човечеството – Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art, 2024. - <http://www.usb-lagoevgrad.swu.bg/media/3368/2024.pdf>
3. Гюрова, В. (1994) Образованието по света (проблеми и перспективи). С.
4. Гюрова, В. (2017). Социалната чувствителност към проблемите на децата и техните права – Годишник на СУ Св. Климент Охридски, Книга Социални дейности, т. 110, С.
5. Гюрова, В. (2002). Културата по правата на детето – шанс и предизвикателство за учителите. С.,
6. Кей, Е. (1991). Възпитанието. – Педагогика, бр. 6-7
7. Коменски, Я. А. (1992). Избрани педагогически произведения. С.,
8. Права на човека. Международноправни актове (1993).. С.

Свят, подходящ за деца +5 Декларация (2007) – [http://sacp.government.bg/...](http://sacp.government.bg/)

Стратегия на Съвета на Европа за правата на детето (2012–2015) – [http://sacp.government.bg/...](http://sacp.government.bg/)

Стратегия на Съвета на Европа за правата на детето (2016–2021) на Европа, март, 2016 – ДА3Д, [www.sacp.government.bg/...](http://www.sacp.government.bg/)

Стратегия на ЕС за правата на детето (2021–2024). Европейска комисия, 2021. – <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/>.

Стратегия на Съвета на Европа за правата на детето (2022–2027). Европейска комисия, 2022. - [www.coe.int/com](http://www.coe.int/com)

Състояние на правата на детето в България, 2016. С., Българско училище за политика „Д. Паница“ и др.- <https://schoolofpolitics.org>oak>Pdf>

Харта за детското участие – [http://sacp.government.bg/detsko-uchastie/...](http://sacp.government.bg/detsko-uchastie/)

Цели на хилядолетието за развитие. България, 2003 - [http://cwsp.bg/upload/docs/MDG\\_presentation.pdf](http://cwsp.bg/upload/docs/MDG_presentation.pdf)

Цели на хилядолетието за развитие (2016) – [http://www.unhcr-centraleurope.org/bg/...](http://www.unhcr-centraleurope.org/bg/)

Children's Rights (2015) – <http://en.wikipedia.org>

Child rights in the EU. Supporting you, supporting them (2019), FRA (EU Agency for fundamental rights, Luxembourg – <https://fra.europa.eu/publication>2019>child-rights...>

Children's Rights movement (2013) – <http://www.en=wikipedia.org/wiki/Children...>

Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 Novembre 1959 – <https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-...>

Education 2030 (2024) - <https://www.right-to-education.org/issue-page/...>

Education for Sustainable development: a Roadmap (2015). App. E. History of ESD at a glance UNESCO 2020 - <https://ocm.iccrom.org/documents/education-sustainable-development-roadmap-esd-2030-roadmap>

Flekkøy, M. G. (1993). Children's Rights. Gent, Gent University.

Geneva Declaration of the Rights of the Child – 1924. - <http://www.un-documents.net/...htm>

Highlights. Building a Europe for and with children. Launching conference. Monaco, 4-5 April 2006. Council of Europe – <https://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/...pdf>

Previous Strategies (2024) - <https://www.coe.int/cm/en/children/children-s-strategy...>

Transforming our world: The 2030 Agenda...,2015 -  
<https://www.sdgs.un.org/2030agenda...>  
Verhellen, E. (2000). Convention on the Rights of the Child. 3th ed., Leven/Apeldoorn, Garant.

Prof. Viara Todorova Gyurova, DSc  
Faculty of Education  
Sofia University St. Kliment Ohridski  
15, Tsar Osvoboditel Blvd.  
e-mail: [viaragyurova@abv.bg](mailto:viaragyurova@abv.bg)

---

Проф. Дн Вяра Тодорова Гюрова  
СУ „Св. Климент Охридски”,  
Факултет по педагогика,  
Бул. Цар Освободител № 15  
гр. София  
e-mail: [viara\\_gyurova\\_22@abv.bg](mailto:viara_gyurova_22@abv.bg)



## РЪКОВОДСТВО НА КЛАСНИТЕ РЪКОВОДИТЕЛИ В УЧИЛИЩАТА: РОЛИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПОСЛЕДИЦИ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ПРАКТИКА

Борислава Георгиева Фурнаджиева – Кърлева

### LEADERSHIP OF CLASS TEACHERS IN SCHOOLS: ROLES, CHALLENGES, AND IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRACTICE

Borislava Georgieva Furnadzhieva – Karleva

**ABSTRACT:** *Class teachers occupy a specific and strategically important position in the school organization because they combine instructional, administrative, pastoral, communicative, and leadership functions in their everyday work. The present paper examines the leadership role of class teachers in primary and secondary education by emphasizing their influence on classroom culture, student development, school-family communication, and the broader effectiveness of the educational environment. The analysis is based on contemporary theories of educational leadership, with particular attention to transformational leadership, distributed leadership, and instructional leadership. Within this theoretical framework, the class teacher is interpreted not only as a formal coordinator of a student group, but also as a key mediator between institutional expectations, student needs, parental involvement, and school policy. The paper outlines several major dimensions of class teacher leadership. These include the creation of a supportive and value-oriented classroom community, the early recognition of student difficulties, the coordination of communication with families, the regulation of peer relations, and the implementation of pedagogical decisions that directly affect students' learning experiences. At the same time, the paper discusses important challenges that limit the effective realization of this role, such as role ambiguity, increasing administrative workload, insufficient institutional support, and risks of professional exhaustion. Special attention is given to the need for clearer recognition of the class teacher's leadership function within school management structures. The paper argues that sustainable educational practice requires systematic support for class teachers through professional development, shared decision-making mechanisms, access to specialized support services, and a more balanced distribution of responsibilities. Recognizing class teachers as educational leaders can strengthen school culture, improve student support, and contribute to more coherent and responsive educational policy.*

**Key words:** class teacher leadership, educational leadership, transformational leadership, distributed leadership, school effectiveness, teacher professional development.

#### Въведение

Концепцията за лидерство в образователната сфера претърпя значително теоретично и емпирично развитие през последните три десетилетия. Докато ранните изследвания се фокусираха върху образователното лидерство изключително в рамките на училищните директори и административния персонал, по-новите подходи признават, че „лидерството е разпределено, релационно и чувствително към контекста явление, което се простира в цялата училищна организация (Spillane, 2006; Leithwood et al., 2007).“ Сред многото участници, които упражняват лидерство в училищата, класният ръководител играе особено

значима, но често недостатъчно осмислена роля.

Класният ръководител обикновено отговаря за определена група ученици през учебната година, като изпълнява функциите на основна контактна фигура между училището, учениците и техните семейства. Ролята на класните ръководители в училище обхваща три основни направления: административни, възпитателни и образователни дейности. Тези аспекти от работата на класния ръководител формират „специфична форма на лидерство на микрониво, която оказва значимо влияние върху академичните резултати на учениците и върху училищната култура“ (Day et al., 2009). Въпреки централното си значение в ежедневния училищен живот, лидерството на класния

ръководител остава недостатъчно изследвана област в литературата за образователно лидерство, където вниманието до голяма степен е насочено към висшите ръководни екипи и средното ръководство.

В настоящата статия ще представим различните аспекти на лидерството на класните ръководители. Обсъждането е структурирано по следния начин: в началото се обсъждат ключови теории за лидерството, приложими към ролята на класния ръководител. След това се разглеждат специфичните лидерски функции, изпълнявани от класните ръководители, и ще направим анализ на ефективното лидерство на класните ръководители. Като един логически завършек ще предложим последиците за училищната политика и професионалната практика.

### **Теоретични рамки за разбиране на лидерството на класния ръководител**

Разбирането на лидерството на класния ръководител изисква опора в утвърдени теоретични модели, които очертават различните подходи към влиянието, мотивацията и управлението на ученическата общност. В изложението тук ще отделим специално внимание на трансформационното лидерство, педагогическото лидерство, разпределеното лидерство и координационното лидерство между учителите, преподаващи в класа, тъй като те представляват най-релевантните и приложими модели в съвременната училищна среда. Именно тези форми на лидерство оказват пряко влияние върху качеството на преподаването, взаимодействието между учителите и ефективното управление на класната общност.

### **Трансформационно лидерство**

Теорията за трансформационното лидерство, първоначално е формулирана от Burns (1978) и по-късно приложена в образователни контексти от Лейтуд и колеги (1992), предполага се, че ефективните лидери вдъхновяват последователите да надмогнат личния интерес в името на колективните цели. В контекста на класната стая трансформационните учители се характеризират със своята способност да мотивират учениците чрез убедителна визия за академични постижения, да моделират интелектуалното любопитство и да култивират култура на високи очаквания. Такива учители не просто предават учебното съдържание - те трансформират нагласите, амбициите и способностите на своите ученици.

Емпиричните изследвания постоянно показват положителни връзки между трансформационните педагогически поведения и мотивацията, ангажираността и академичните постижения на учениците (Хати, 2009). Учителите, които проявяват индивидуално внимание към нуждите на всеки ученик, се съобразяват с уникалните им нужди. По този начин те подпомагат ученето и създават приобщаваща среда за учениците.

### **Разпределено лидерство**

Теорията за разпределеното лидерство, най-пълно разработена от Spillane (2006) и Gronn (2002), оспорва представата, че лидерството принадлежи на един индивид, и вместо това го концептуализира като колективна практика, разпределена сред множество хора и организационни структури. В рамките на тази концепция класните ръководители се разбират като ключови възли в мрежата на разпределено лидерство, упражняващи влияние върху изпълнението на учебната програма, благосъстоянието на учениците и сътрудничеството с колеги извън рамките на непосредствените им класни задължения. Перспективите за разпределено лидерство подчертават значението на изграждането на структури, които позволяват на класните ръководители да упражняват лидерството по смислен начин. Училищата, които насърчават разпределеното лидерство, имат тенденция да създават възможности за тези учители да участват в процесите на вземане на решения, да допринасят за професионалните учебни общности и да насъществяват новоназначени колеги – като по този начин засилват своето лидерско влияние извън собствените си класове (Harris, 2008).

### **Педагогическо лидерство**

Педагогическото лидерство, концептуална рамка с утвърдено място в изследванията на училищната ефективност (Hallinger & Heck, 1998), акцентира върху централното значение на процесите на преподаване и учене в осъществяването на лидерската роля на учителите. Приложена към класните ръководители, тази перспектива подчертава как педагогическите решения – планиране на уроци, формиращо оценяване, стратегии за управление на класната стая и диференциация – представляват лидерски действия, които пряко формират учебните траектории на учениците. Robison и др. (2008) идентифицират поведенческите модели на педагогическото лидерство като едни

от най-мощните механизми за повишаване на постиженията на учениците, с ефекти значително по-големи от тези, свързани само с трансформационните подходи на лидерството.

### **Координационно лидерство между учителите, преподаващи в класа**

Особено важна, но често подценявана функция на класния ръководител е координацията между учителите, които преподават в един и същи клас. Всеки учител наблюдава учениците през перспективата на своя учебен предмет, своите изисквания и конкретната динамика в часовете си. Класният ръководител обаче има възможност да събира тези отделни наблюдения и да ги превръща в по-цялостна педагогическа картина. По този начин той може да разпознае повтаряеми модели — спад в мотивацията, поведенчески промени, конфликти, претоварване, изолация или затруднения в ученето.

Координационното лидерство не предполага йерархическо управление на останалите учители, а изграждане на обща професионална чувствителност към нуждите на класа. То включва обмен на информация, съгласуване на изисквания, обсъждане на ученици в риск и търсене на балансиран педагогически решение. Когато тази функция е слаба, отделните учители могат да реагират фрагментарно, без да виждат общата картина. Когато е добре развита, класният ръководител подпомага превръщането на групата от отделни преподаватели в работещ педагогически екип.

### **Специфика на ролята на класния ръководител в съвременното училище**

Ролята на класния ръководител в съвременното училище се характеризира с разширен спектър от отговорности, които надхвърлят традиционните административни функции и включват педагогическо лидерство, емоционална подкрепа и посредничество между училищната общност и семейството.

Класният ръководител заема междинна позиция между административното управление на училището, педагогическия процес и ежедневната социална динамика на ученическия клас. От една страна, той изпълнява формално възложени задължения, свързани с документация, присъствие, комуникация с родители и проследяване на ученическото поведение. От друга страна, неговата роля надхвърля административното изпълнение, защото именно той най-често разполага с цялостна картина за

развитието, трудностите и социалното положение на учениците в класа.

В този смисъл класният ръководител функционира като координатор на информация, посредник между различни участници и носител на педагогическа отговорност за общия климат в паралелката. Той не замества училищното ръководство, педагогическия съветник, психолога или отделните учители по предмети, но често свързва техните действия в обща посока. Това му придава специфичен лидерски профил, който не винаги е формално признат, но е практически необходим за устойчивото функциониране на училищната общност.

### **Възпитателното измерение на ролята на класния ръководител**

То е сред най-значимите и най-малко официално признати функции на лидерство. Класните ръководители често са първият персонал в училището, който идентифицира признаци на стрес у учениците, семейни трудности или възникващи поведенчески проблеми (Best, 1999). Чрез ежедневното взаимодействие те изграждат отношения на доверие, които позволяват ранна интервенция и подходящо насочване към специализирани подкрепящи услуги. Това изисква усъвършенствани социални и емоционални компетенции — емпатия, активно слушане и културно адаптивна комуникация — които се съгласуват тясно с релационните измерения на теорията за лидерството (Големан, 1995).

Освен това класните ръководители играят ключова роля във формирането на социалната динамика на своите класове. Чрез установяване на поведенчески норми, насърчаване на просоциални ценности и посредничество при конфликти между връстници, а както практиката в последните години показва, и при възникнали напрежения между ученици и учители, те допринасят за по-стабилна и подкрепяща училищна среда. Те упражняват лидерство в общността в рамките на класната стая, което има доказани последици за качеството на по-широката училищна среда (Osterman, 2000).

В рамките на педагогическата си роля класните ръководители упражняват значимо лидерско влияние върху реализираната учебна програма, т.е. върху онези реални учебни преживявания, взаимодействия и практики, които оформят ежедневието на учениците. Докато предписаната учебна програма задава

нормативните цели и съдържание, именно лидерските решения на класния ръководител определят как тези цели се превръщат в смислени ситуации на учене, адаптирани към потребностите и динамиката на конкретния клас. Изследванията показват, че класните ръководители вземат хиляди педагогически решения ежедневно, всяко от които представлява дейност на лидерство на микро ниво с кумулативно значение за обучението на учениците (Jackson, 1968; Hattie 2009). Тези решения обхващат темпото и последователността на съдържанието, избора на учебни стратегии и дизайн на задачите за оценяване и предоставянето на обратна връзка.

Наред с всичко споменато до тук класните ръководители изпълняват ролята на партньори с родителите и семейството, която преминава границите на връзката между училището и по-широката общност. Те служат като основна комуникационна връзка между семействата и училищната институция, предавайки информация за напредъка на учениците, управлявайки очакванията и договаряйки понякога конкуриращите се изисквания на домашната и училищната среда. Моделът на Epstein (1995) за партньорства между училище-семейство-общност определя класните ръководители като ключови посредници за продуктивно родителско участие – базиран на предвидими доказателства за подобрени резултати на учениците. Ефективните учители в класа по този начин упражняват форма на релационно лидерство, което надхвърля стените на класната стая и се простира в социалната екология на живота на учениците.

### **Предизвикателства пред ефективното лидерство на класния ръководител**

Ефективното лидерство на класния ръководител се формира в контекст, белязан от множество предизвикателства, произтичащи както от училищната среда, така и от по-широките образователни политики. Тези фактори често ограничават възможността за устойчиво и целенасочено лидерско поведение, като поставят ръководителите в ситуации, изискващи висока адаптивност и професионална устойчивост. Сред най-съществените предизвикателства се открояват недостатъчната институционална подкрепа, нарастващото работно натоварване, процесите на дигитализация и значителното административно обременяване.

Често срещано описание в литературата се отнася до неясния и разширяващ се

характер на ролята на класния ръководител. Без ясно дефиниране на отговорностите, класните ръководители могат да изпитат претоварване с ролята – състояние, при което изискванията, наложени върху тях, надвишават наличните ресурси, време и компетенции за справяне (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Тази неяснота се засилва в контексти, в които управленските функции – наблюдение на присъствието, въвеждане на данни, писане на отчети – все повече навлизат във времето и професионалната енергия, предназначени за истинска педагогическа и възпитателна работа.

### **Недостатъчна институционална подкрепа**

Класните ръководители често съобщават за недостатъчна институционална подкрепа за техните лидерски отговорности, особено по отношение на възпитателните и социалните функции. В много училищни системи формалното обучение за ролята на класния ръководител е ограничено или несъществуващо, което оставя на отделните учители да развиват необходимите знания и умения чрез опита и неформалното обучение от колеги (O'Brien & Garner, 2002). Достъпът до специализирани услуги – образователни психолози, социални работници, координатори за специални образователни потребности – също често е недостатъчен, като поставя непропорционална отговорност върху класните ръководители да се справят със сложните нужди на учениците без подходяща професионална инфраструктура.

### **Работно натоварване и професионална устойчивост**

Интензифицирането на работата на учителите е добре документирано явление в съвременните образователни системи (Apple, 1986; Ball, 2003). За класните ръководители по-конкретно, натрупаната тежест на учебните, административните, възпитателните и комуникационните отговорности може да допринесе за емоционално изтощение и професионално прегаряне. Изследванията последователно определят работното натоварване като основен фактор за напускането на учители от системата, с последствия не само за индивидуалното благополучие, но и за системното качество на лидерството на класните учители в училищата (Maslach & Leiter, 1997). Устойчивото лидерство на класния учител изисква целенасочено внимание към разпределението на работното натоварване, професионалното

признание и институционалните условия, които активират, а не изчерпват професионалната инициатива.

### **Дигитализация, комуникация и административно натоварване**

Дигитализацията на училищната комуникация създава нови възможности за проследимост, информираност и бърз обмен на данни, но едновременно с това увеличава натиска върху класния ръководител. Електронните дневници, платформите за съобщения, онлайн срещите и неформалните канали за контакт с родители често водят до очакване за постоянна достъпност. Така границата между работното и личното време се размива, а комуникационната функция на класния ръководител започва да заема все по-голяма част от професионалната му енергия.

Този процес поставя въпроса за необходимостта от ясни институционални правила за комуникация. Без такива правила класният ръководител рискува да се превърне в непрекъснат посредник при всяко напрежение между ученик, родител, учител и училищно ръководство. Ефективното лидерство в дигитална среда изисква не само техническа компетентност, но и ясни процедури, етични граници и подкрепа от страна на училищната институция.

### **Последици за политиката и професионалната практика**

Направеният теоретичен анализ води до няколко важни извода за образователните политики, ръководителите на училища и преподавателите по педагогика. На *първо място*, ролята на класния ръководител трябва да получи формално признание като лидерска позиция в рамките на училищната организационна структура. Това признание трябва да бъде съпроводено с подходящи възможности за професионално развитие – включително обучение в областта на възпитателната грижа, взаимодействие с родителите и лидерство в учебния процес – които да осигурят на класните ръководители необходимите компетенции за изпълнението на многопластовите им отговорности.

На *второ място*, училищата следва да развият структури, които подкрепят разпределеното лидерство и улесняват значимо участие на класните ръководители в институционалното вземане на решения. Професионалните педагогически общности, време за съвместно

планиране и формални менторски програми представляват организационни механизми, чрез които лидерският потенциал на този тип учители може да се развива и поддържа систематично.

На *трето място*, рамките на политиката трябва да адресират системните условия, които ограничават лидерството на класния ръководител, включително прекомерното административно натоварване, недостатъчната специализирана подкрепа и увеличаването на работното натоварване. Последователният подход към развитието на лидерските умения на класните ръководители трябва да бъде поставен в контекста на по-широк ангажимент към професионалната автономия на учителите и тяхното добро състояние на работното място.

### **Практически насоки за институционална подкрепа на класните ръководители**

За да бъде лидерската роля на класния ръководител устойчива, тя трябва да бъде подкрепена чрез конкретни организационни механизми. На *първо място*, училището може да въведе регулярни срещи между класните ръководители, училищното ръководство и специалистите по подкрепа, на които да се обсъждат не само административни въпроси, но и социално-емоционалната динамика в класовете. На *второ място*, необходимо е да се създадат ясни протоколи за комуникация с родители, работа при конфликтни ситуации, отсъствия, поведенчески проблеми и ученици в риск.

На *трето място*, професионалното развитие на класните ръководители следва да включва обучения по управление на класната общност, посредничество при конфликти, комуникация с родители, разпознаване на емоционални затруднения и работа в мултидисциплинарен екип. Така класният ръководител няма да бъде оставен да изпълнява сложна лидерска функция само въз основа на личен опит и интуиция, а ще разполага с институционална рамка, която подпомага неговата професионална устойчивост.

### **Заклучение**

Класните ръководители са образователни лидери, чието влияние върху академичните постижения на учениците, училищната култура и взаимоотношенията в общността е дълбоко и всеобхватно. Тази статия демонстрира, че техните лидерски функции обхващат

трансформационни, учебни и възпитателни области. Тези функции се разбират най-добре чрез интегрираното прилагане на съвременни рамки за образователно лидерство. В същото време предизвикателствата, пред които са изправени класните ръководители – неяснота на ролята на класния ръководител, нарастване на работното им натоварване и институционални предпоставки, които ограничават възможностите им за ефективно лидерство, са значителни и изискват системен отговор.

Бъдещите изследвания трябва да се съсредоточат по-внимателно върху феноменологията на лидерството на класния ръководител – как учителите сами разбират, преживяват и управляват своите лидерски идентичности – както и върху контекстуалните и културните фактори, които формират лидерската практика в различни училищни среди. Само чрез подобен задълбочен и нюансиран подход бъдещите изследвания могат да допринесат за разработването на научно обосновани модели на лидерството на класния ръководител, които отразяват реалната сложност и значимост на тази роля.

## Литература

- Apple, M. W. (1986). *Uchiteli i tekstove: Politicheska ikonomika na klasovite i polovite otnosheniya v obrazovanieto*. Routledge.
- Ball, S. J. (2003). Dushata na uchitelya i uzhasite na izpalnitelnostta. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Best, R. (1999). Vliyanieto varhu pastoralnata grizha na strukturni, organizatsionni i zakonovi promeni v uchilishtnoto obrazovanie: Nyakoi empirichni dokazatelstva i obsazhdane. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 55–70.
- Burns, J. M. (1978). *Liderstvo*. Harper & Row.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2009). *Vliyanieto na uchilishtnoto liderstvo varhu rezultatite na uchenitsite*. Department for Children, Schools and Families.
- Epstein, J. L. (1995). Partnyorstva uchilishte/semeystvo/obshtnost: Grizha za detsata, koito spodelyame. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Goleman, D. (1995). *Emotsionalna inteligentnost: Zashto mozhe da bade po-vazhna ot koefitsienta na inteligentnost (IQ)*. Ban-tam Books.
- Gronn, P. (2002). Razpredeleno liderstvo kato edinita na analiz. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Izsledvane na prinos na direktora za efektivnostta na uchilishteto: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Harris, A. (2008). *Razpredeleno uchilishtno liderstvo: Razvivane na liderite na utreshniya den*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Vidimo uchene: Sintez na nad 800 meta-analizi, svarzani s postizheniyata*. Routledge.
- Jackson, P. W. (1968). *Zhivot v klasnite stai*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Stres pri uchitelite: Razprostranenie, iztochnitsi i simptomi. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Vazdeystviето na transformatsionnoto liderstvo varhu organizatsionnite usloviya i angazhiranostta na uchenitsite s uchilishteto. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2007). Sedem silni tvardeniya za uspehnото uchilishtno liderstvo. *Natsionalen kolezh za uchilishtno liderstvo*.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1992). Nasarchavane na kriticheskoto mislene u uchitelite: Efektite na izklyuchitelните uchilishtni lideri. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 138–155.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). Istinata za pregaryaneto: Kak organizatsiite prichinyavat lichen stres i kakvo da se napravi po vaprosa. Jossey-Bass.
- O'Brien, T., & Garner, P. (2002). *Nekazani istorii: Uchebni asistenti i tyahnata rabota*. Trentham Books.
- Osterman, K. F. (2000). Nuzhdата na uchenitsite ot prinadlezhnost v uchilishtnata obshtnost. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). Vazdeystviето na liderstvoto varhu rezultatite na uchenitsite: Analiz na razlichnite efekti na razlichnite tipove liderstvo. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Spillane, J. P. (2006). *Razpredeleno liderstvo*. Jossey-Bass.

---

Докторант Борислава Фурнаджиева-Кърлева  
Софийски университет «Св. Кл. Охридски», Факултет по педагогика  
E-mail: b.furnadzhieva@pythagoras.bg



## РАЗВИТИЕ НА ЕКОЛОГИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ЧРЕЗ ПРОЕКТНО БАЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ

Виктория Христова

## DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

Viktoriya Hristova

**ABSTRACT:** *In modern educational discourse, one of the priority goals is the development of individual competencies from primary school age, including environmental competence. That is why students must form a real idea of the main environmental categories from primary school age, be aware of the role of the anthropogenic factor on the world around them, be able to make environmental forecasts (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 ecological lifestyle are implemented, various projects are implemented, emphasizing the value of nature.*

*The article examines project-based learning as an effective means of developing environmental competence in primary school. The prerequisites for the application of project-based learning in the modern educational process are traced. Specific examples of projects through which environmental competence is developed through the application of project-based learning are given.*

**Key words:** environmental competence, project-based learning

### Въведение

Проектно-базираното обучение все повече се утвърждава в съвременния образователен дискурс като резултатна алтернатива на традиционното обучение. Педагого-психологическите детерминанти за това могат да бъдат проследени от края на XIX и началото на XX век, когато хуманистичните идеи на Джон Дюи (считан за „баща“ на проектно-базираното обучение), започват да оказват значително влияние върху учебната практика. Според Дюи, обучението не трябва да се възприема единствено като подготовка за реализиране на бъдещи проекти, а като цялостен процес, който има стойност в настоящето. В тази връзка образованието следва да интегрира реални житейски ситуации и практически значими проблеми [1].

По своята същност проектно базираното обучение представлява интерактивен метод, чрез който на учениците се предоставят за изпълнение задачи, в основата на които е необходимо включване на умения за решаване на проблеми, изследователски умения и

саморефлексия. Използването на проектно базирано обучение насърчава уменията за справяне с проблемни ситуации, развива критичното оценяване на информация (както житейска, така и научна), подпомага изграждането на креативност. Като метод на преподаване, проектно базираното обучение „ангажира учениците в придобиването на знания и умения чрез разширено проучване; процес, структуриран около сложни, автентични въпроси и внимателно разработени продуктивни задачи“ (Кирилова, с. 210).. Този вид обучение дава възможност за интегриране на научни знания в практически аспекти, както и премахва необходимостта от ненужно „зазубряне“ на факти.

В съвременния образователен дискурс проектно-базираното обучение може да се дефинира като модел, при който учениците придобиват знания и умения чрез разработване на проекти, свързани с реални, житейски значими проблеми. Процесът предполага активно участие в изследователска дейност, работа в екип, интердисциплинарно мислене и създаване на практически приложими продукти (например

дигитални презентации, уебсайтове, мобилни приложения и др.).

Проектно-базираното обучение се отличава от традиционното обучение по няколко ключови белега:

- **Основен проблем:** Обучението започва със сложна задача или въпрос, който изисква задълбочено проучване.

- **Практическа насоченост:** Проектите са свързани с реалния свят и житейски ситуации.

- **Самостоятелност от страна на учениците:** Обучаемите имат свободата да вземат решения за начина на работа и крайния резултат.

- **Изготвяне на публичен продукт:** Резултатът се представя пред публика (съученици, родители или общността), което засилва отговорността.

- **Надграждане на критичното мислене:** Фокусът е върху изграждане на нови решения, а не върху простото възпроизвеждане на факти

#### **Ролята на проектно-базираното обучение за надграждане на екологичната компетентност в началното училище**

В съвременната педагогическа парадигма екологичната компетентност не се разглежда просто като съвкупност от знания за природата, а като комплексна характеристика, включваща отговорно поведение, ценностни ориентации и способност за вземане на решения в полза на устойчивото развитие. В началния етап на образованието (1.-4. клас) проектно-базираното обучение (ПБО) се явява най-ефективният инструмент за нейното надграждане, тъй като преодолява теоретичната абстрактност на екологичните проблеми и ги превръща в личен опит за ученика.

#### **Трансформация от информираност към действена позиция**

Традиционното обучение често ограничава екологичното възпитание до усвояване на термини (напр. „замърсяване“, „рециклиране“). ПБО надгражда това ниво, като поставя ученика в ролята на „изследовател“ и „решаващ проблеми“. Когато децата работят по проект за локален екологичен проблем (например застрашен вид в техния регион или управление на отпадъците в училището), те преминават от пасивно възприемане на информация към активно конструиране на знания. Този процес развива критичното мислене – способността

да се проследят причинно-следствените връзки между човешката дейност и състоянието на екосистемите.

#### **Интегративен характер и системно мислене**

Екологичната компетентност по природа е интердисциплинарна. Проектно-базираното обучение позволява преплитане на учебното съдържание по *Човекът и природата* с редица дисциплини: математически изчисления (анализ на данни за потребление), езикови умения (съставяне на апели и писма до институции), технологии (изработване на прототипи), изобразително изкуство (изготвяне на пейзажи) и др.. Това холистично учене помага на ученика в начален етап да изгради системно мислене – да разбира, че природата е свързана цялост, а не сбор от отделни уроци.

#### **Формиране на ценности и емоционална интелигентност**

В начална училищна възраст емоционалното отношение към света е водещо. Проектно-базираното обучение надгражда екологичната компетентност чрез преживяване. Работата в реална среда (училищна градина, градски парк, пречиствателна станция) създава емоционална връзка с природата. Емпатията към живите организми, развита по време на проектната дейност, се превръща във вътрешна мотивация за опазване на околната среда, което е предпоставка за изграждане и развитие на субектноориентирано екологосъобразно отношение към заобикалящия свят

#### **Социализация и гражданска отговорност**

Екологичната компетентност включва и умението да се влияе върху общността. Чрез публичното представяне на проектните резултати (изложби, кампании, презентации пред родители), учениците осъзнават своята значимост като „агенти на промяната“. Те се учат на сътрудничество и аргументация – качества, които са в основата на екологичното гражданство.

Проектно-базираното обучение надгражда екологичната компетентност в началното училище, като я превръща от „знание за природата“ в „начин на живот в природата“. То осигурява прехода от теоретично познание към практически умения и активна жизнена позиция, подготвяйки децата не просто да знаят за екологичните предизвикателства, а да

притежават волята и инструментите да им противодействат.

**Практически примери за надграждане на екологичната компетентност чрез приложение на проектно-базираното обучение**

**Проект № 1: „Пазители на българската природа: Мисия Национален парк“**

#### **1. Водещ проблем**

*„Как можем да създадем кампания, която да убеди туристите да пазят биоразнообразието в един от нашите национални паркове (напр. Рила, Пирин или Централен Балкан)?“*

#### **2. Интегриране на учебното съдържание**

- **Човекът и обществото:** Учениците локализируют планините и парковете на картата на България; запознават се с културно-историческите забележителности в района; разбират значението на природните ресурси за обществото.

- **Човекът и природата:** Изследват растителния и животинския свят (биотични фактори); научават за защитените видове и влиянието на човешката дейност върху средата на живот; разглеждат хранителни вериги в конкретната екосистема.

#### **3. Етапи на реализация**

- **Проучване (1-2 седмици):** Екипите избират конкретен парк. Проучват кои са най-застрашените видове там (напр. еделвайс, дива коза и др.) и какви са основните проблеми с туризма (отпадъци, палене на огън и т.н.).

- **Творческа работа:** Изработване на „Информационен пакет на пазителя“, който включва:

- **Карта** с маршрут и правила за поведение.

- **Макет** или дигитална презентация на екосистемата.

- **Рекламен постер/видео** с призив за опазване на парка.

- **Публичен продукт:** Изложба в коридора на училището или „Зелен фестивал“, където четвъртокласниците влизат в ролята на паркови рейнджъри и представят проектите си пред по-малките ученици.

#### **4. Какви умения се развиват?**

- **Картографски умения:** Ориентиране по карта на България.

- **Екологично съзнание:** Осъзнаване на личната отговорност към природата.

- **Дигитална компетентност:** Търсене на информация и работа с мултимедия.

- **Презентационни умения:** Защита на идеи пред аудитория.

#### **5. Оценяване**

Оценява се не само крайният постер, но и процесът: как екипът е сътрудничил, доколко са точни научните факти за животните и дали правилно са разпознати географските обекти.

**Проект № 2: „Детективи на отпадъците: Мисия Нулев боклук“**

**Водещ въпрос:** „Как можем да намалим отпадъците в нашето училище с 50% за един месец?“

#### **Дейности:**

1. **Одит (Математика и Човекът и природата):** Учениците измерват количеството отпадъци, генерирани в класната стая за една седмица. Класифицират ги (хартия, пластмаса, храна).

2. **Проучване:** Изследват колко време е необходимо на различните материали да се разложат в природата.

3. **Решение (Творчество и Технологии):** Екипите създават „Станция за втория шанс“ – място, където се събират материали за арт проекти, или организират компостиране на остатъците от плодове.

4. **Кампания (Български език):** Изработват плакати и пишат „Еко-кодекс“ на класа с правила за използване на кутии за храна и бутилки за многократна употреба.

**Надграждане на компетентността:** Учениците не просто научават за рециклирането, а развиват аналитични умения и поемат лична отговорност за собствения си екологичен отпечатък.

**Проект № 3: „Хотел за насекоми: Малките герои на природата“**

**Фокус:** Опазване на биоразнообразието и разбиране на екосистемите.

**Водещ въпрос:** „Защо насекомите в нашия училищен двор са важни и как можем да им помогнем да оцелеят през зимата?“

#### **Дейности:**

1. **Наблюдение (Човекът и природата):** Децата излизат в двора и описват видовете насекоми, които виждат. Използват определители или мобилни приложения.

2. **Изследване:** Проучват ролята на пчелите, калинките и пеперудите за опрашването на растенията и поддържането на равновесието.

3. **Конструиране (Технологии и предприемачество):** Учениците проектират и изработват „хотел за насекоми“ от естествени материали (шишарки, кухи стъбла, слама, дървени парчета).

4. **Презентация (Човекът и обществото):** Организируют „Ден на биоразнообразието“, в който обясняват на по-малките ученици защо е важно да не се пръска с пестициди и как малките действия помагат на голямата природа.

**Надграждане на компетентността:** Проектът възпитава емпатия към живата природа и разбиране за взаимосвързаността в екосистемата, което е основата на системното екологично мислене.

## Литература

1. Bell, S., Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, vol. 83, 2010, pp. 39-43, ISSN: 0009-8655 (Print), DOI: <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

2. Thomas, J., A Review of Research on Project-Based Learning, The Autodesk Foundation, San Rafael, 2000, ISBN: 978-1-929099-02-1

3. Кирилова, Б. (2023). Стимулиране на екипната работа и трудността при оценяването на проектите при осъществяване на проектно базирано обучение. Математическото образование. 75-годишна мисия и образование. София, СУ, с. 209- 214

4. Николаева, С. (2007). Теоретични основи на проектно-базираните модели в образованието. Годишник на Софийския университет “Св. Климент Охридски” Факултет по педагогика Книга Педагогика Том 101.

5. 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

6. 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



## ДИАГНОСТИЧНО УСТАНОВЯВАНЕ НА ПРИРОДОНАУЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ В 7 КЛАС

Йорданка Стефанова, Елка Стоянова

## DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF SCIENTIFIC COMPETENCES OF STUDENTS IN 7TH GRADE

Yordanka Stefanova, Elka Stoyanova

**ABSTRACT:** *This study presents a diagnostic assessment of the natural science competencies of students in the 7th grade, through the teaching of the Chemistry and Environmental Protection. A test was developed for its implementation, which is in accordance with the curriculum and educational content. The analysis of the test tasks was carried out through expert evaluation (a priori analysis) and after the testing of the test and statistical analysis of the results (a posteriori analysis). On this basis, the relevant conclusions and recommendations regarding natural science education have been made.*

**Key words:** natural science competencies, chemistry training

### Увод

Въпросите за това, което трябва да се направи, за да се намали замърсяването на околната среда, как да се ограничи разпространението на вируси и някои болести, са само някои примери за дилеми, пред които е изправено съвременното общество. Участието на младите хора в дебати по тези и други наболели проблеми изисква добра научна подготовка. Във времето на все по-нарастващо значение на научните знания в ежедневните нужди хората и необходимостта от достатъчно познания и разбиране на науката се наблюдава отлив на интерес на подрастващите от изучаването на природните науки. В тази връзка в световен мащаб се поставя въпросът за промяна приоритетите на образованието. Съвременните виждания за обучението по природни науки и за резултатите от него се свързват с необходимостта от такива знания, умения и компетентности, които да позволяват на младите хора да се справят с динамиката на житейските проблеми, да ги подготвят за учене през целия живот. Ето защо през 90 – те години на 20 век в центъра на образователните системи по света се поставя формирането и развитието на ключови компетентности. В този контекст ключовите компетентности се утвърждават като водеща концептуална рамка за образователните

политики в Европейския съюз и в националната ни образователна система.

За формиране и развитие на необходимите компетентности чрез обучението по природни науки съществена роля играят научните знания и методи, тъй като те се отличават с рационалност при проверка на идеи и теории, на доказателства за заобикалящия ни свят. С това се свързва съвременното разбиране за очакваните резултати от обучението по природните науки, в т.ч. по химия.

Учебният предмет Химия и опазване на околната среда е част от общообразователната подготовка на учениците по природни науки. Знанията за свойствата на веществата и техните промени, които са обект на изучаване в обучението по химия са в основата на обяснението на въздействието им върху човека и природния свят, за вземане на обосновани решения; за прилагането им в отговор на предполагаеми човешки желания или нужди. Наблюдението и химичният експеримент в обучението по химия създават условия за формиране на умения за планиране и провеждане на научно изследване, което е в основата на природонаучната компетентност.

*От гледна точка на практиката на обучението по химия изследването е провокирано от следното:*

- Участието на български ученици в международното изследване на PISA на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие през 2022 г. показва, че 48% от 15-годишните български ученици не са достигнали базовото равнище на знанията и уменията по природни науки и само 1% са показали най-високите нива на умения. Причините за това състояние са комплексни, но една от тях е свързана с факта, че все още акцента в обучението по природни науки в българското училище все още се поставя към усвояване на теоретични знания, а не към прилагането им на практика и формирането на умения за справяне в реални ситуации, за анализ и оценка на процеси и явления. Това обяснява неумението на учениците да използват знанията по природни науки и приложението им в съвременния свят.

- В 7. клас започва изучаването на химията като самостоятелен учебен предмет и тази първа среща е особено важна за учениците. Чрез обучението по Химия и опазване на околната среда 7. клас се поставя основата на изграждане на цялостен образ в съзнанието на учениците за единството и неделимостта на природата. Изучават се знания свързани със строеж и свойства на веществата, акцентира се върху вещества, които се използват в бита и практиката, вещества които са замърсители на околната среда и възможностите за обезвреждането им.

- Проблемът за обективното диагностициране на компетентностите на учениците е един от основните проблеми на образователната практика. В повечето случаи обект на оценяване са предимно фактологичните знания, като рядко се оценява : способността за използване на научни знания за обяснение на природни процеси; умение за планиране и провеждане на експерименти, наблюдение и анализ на данни; анализиране на научни доказателства и извеждане на заключения.

### ***Теоретични основи на изследването***

В основата на проведеното изследване са положени формулираните препоръки на Съвета на Европа от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот <sup>2)</sup>. „*Компетентността в областта на точните науки се отнася до способността и желанието да се обясни природният свят посредством натрупаните знания и използваните методики, включително наблюдение и експериментирание, с цел задаване на въпроси и формулиране на заключения, основани на*

*факти*“. Природонаучната компетентност придобива смисъл единствено тогава, когато знанието по природни науки се превръща в инструмент за анализ, за аргументирано вземане на решения, оценка на данни, факти и събития от реалността (Council of the European Union, 2018).

От образователна гледна точка природонаучните компетентности функционират като медиатор между училищното знание по природни науки и социалната реалност, осигурявайки преход от усвояване на учебното съдържание към активно гражданско и професионално участие (European Parliament & Council, 2006). Това е особено значимо в природонаучното образование и в частност в ХООС, където се формират нагласи, ценности и отговорност по отношение на света около нас (здраве, околна среда, материали, производство и др.).

Знанията като компонент на природонаучните компетентности включват основните понятия, представи, закономерности, закони и теории, които са вече утвърдени и подпомагат разбирането на природните науки и знания за науката и за основните принципи и методи на научното изследване;

Уменията в областта на природните науки включват определяне на научни проблеми, прилагане на научни знания за обяснение на явления и процеси, анализ на научни данни, планиране и провеждане на научно изследване. Уменията са свързани с извършване на разсъждения и прилагане на съществуващи знания за постигане определен резултат. В тях се включва и критичното мислене, уменията за решаване на проблеми, за работа в екип, за общуване и водене на преговори, аналитичните умения, творческите способности и межкултурните умения. Уменията предполагат разбирането на науката като процес на изследване чрез съответните специфични за нея методи на изследване, включително наблюдения и контролирани експерименти; използването на логически методи за проверка на дадена хипотеза, както и готовността за отказ от собствените убеждения, когато те противоречат на резултатите от проведени експерименти.

Нагласите се свързват с интерес към науката, оценка ролята на науката в живота на хората, подкрепа на научното търсене, критична оценка, загриженост по етичните въпроси, подкрепа за безопасност и устойчивост на околната среда и др.

Обучението по химия и опазване на околната среда (ХООС) в 7. клас има потенциала да

формира не само предметни знания, но и критично мислещи, екологично осъзнати и социално отговорни личности, способни да вземат информирани решения в условията на съвременното общество. Чрез изучаването на химия учениците развиват умения за анализ и интерпретация на информация, аргументация, решаване на проблеми, комуникация и сътрудничество, които подпомагат разбирането на обществени предизвикателства, свързани с устойчивото развитие.

В този контекст дисциплината допринася за изграждането на научна грамотност, развитие на аналитично и рефлексивно мислене, както и за формиране на отговорно отношение към природните ресурси и околната среда. Химията заема централно място в научното образование, тъй като осигурява основа за разбиране на свойствата, структурата и приложението на материалите, в условията на нарастващо значение на технологиите, базирани на взаимодействието между фундаментални и приложни научни области.

В този смисъл химията следва да се разглежда не само като учебна дисциплина, а като съществен елемент от общата култура на съвременния човек, подпомагащ разбирането на заобикалящата действителност и насърчаващ активното гражданско участие.

Целите и очакваните резултати от обучението по ХООС са тясно свързани с диагностиката на учебните постижения. Оценяването надхвърля функцията си на средство за измерване на знания и се разглежда като инструмент за анализ и регулиране на образователния процес (Zabala, 1999). То изпълнява ориентираща функция за оптимизиране на учебните дейности, усъвършенстване на педагогическата практика и актуализиране на учебното съдържание.

В съответствие със съвременното разбиране за оценяване, тестовете се утвърждават като ефективен инструмент за събиране и интерпретация на емпирични данни относно учебните постижения. Тяхната роля не се изчерпва с количественото измерване, а включва и качествен анализ на учебния процес, което придава на оценяването системен характер и го превръща в ключов фактор за повишаване ефективността на образователната система.

## Методология и инструментариум на изследването

Основната цел на изследването е установяване на природонаучните компетентности на учениците от 7. клас. Това превръща оценяването в инструмент за обратна връзка и насочване на последващи педагогически интервенции, като подпомага както преподаването, така и ученето (Alves 2013). *Инструментарий на изследването*: диагностичното установяване на природонаучните компетентности на учениците се осъществи в съответствие с изискванията на теорията и методиката на педагогическите изследвания (Бижков Г., 1996). За целта бе разработен тест, съдържащ 17 задачи (Приложение 1). При съставянето му се ръководихме от държавните образователни изисквания и учебната програма по ХООС 7 клас.

*Целева група на изследването*. Изследването е проведено през 2025 г. и в него участват 148 ученици от четири пловдивски училища. Разпределението на учениците участвали в изследването е представено в Таблица 1.

**Таблица 1.** Разпределение на учениците, участващи в диагностичното изследване.

| Училище                | Брой ученици |
|------------------------|--------------|
| ОУ „ Васил Левски“     | 80           |
| ОУ „ Княз Александър I | 27           |
| СУ „ П. Евтимий“       | 21           |
| СУ „ Х.Г. Данов“       | 20           |

Анализът на задачите от теста е осъществен в два аспекта: чрез експертна оценка (априорен анализ) и след апробирането на теста, чрез статистическа обработка на получените емпирични данни (апостериорен анализ) (Бижков, 1996; Тафрова-Григорова, 2007).

**Априорният анализ на теста** е направен от учители с висока квалификационна степен и различен педагогически стаж. Учителите участвали в изследването са 8. За извършването му е използвана карта за експертна оценка. С априорният анализ е установена съдържателната (таблица 2) и критериалната валидност (таблица 3) на теста и надеждността на предложената от авторите система за оценяване на резултатите от тестовете.

**Таблица 2.** Оценка на съдържателна валидност на теста според експертите

| Задачи                   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11   | 12  | 13  | 14  | 15  | 16  | 17  |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Оценка на експертите (е) | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 5е   | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  |
| CVR                      | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 0,25 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |

Съдържателна валидност на теста:  $CVR = 0.95$ ,  $-1 < CVR < +1$

**Таблица 3.** Оценка на критериалната валидност на теста според експертите

| Задачи                   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6    | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  | 15  | 16   | 17  |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| Оценка на експертите (е) | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 7е   | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 8е  | 7е   | 8е  |
| PA,%                     | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 87,5 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 87,5 | 100 |

Изчислената стойност за критериалната валидност на разработения тест е  $PA = 0.985$ . Стойността е близка до максимално допустимата стойност ( $-1 < PA < +1$ ) и следователно оценката на експертите се приема за положителна.

**Апостериорен анализ.** Апостериорният анализ на теста е осъществен след неговото апробиране в практиката на обучението по химия. Получените резултати представени чрез статистически числови характеристики – средни величини и величини на разсейването представени в таблица 4 и трудност на задачите представени в таблица 5.

**Таблица 4.** Статистически характеристики на теста

| Задача | Брой верни отговори | P,%трудност |
|--------|---------------------|-------------|
| 1      | 73                  | 49,32       |
| 2      | 134                 | 90,54       |
| 3      | 100                 | 67,57       |
| 4      | 110                 | 74,32       |
| 5      | 123                 | 83,11       |
| 6      | 53                  | 35,81       |
| 7      | 108                 | 72,92       |
| 8      | 103                 | 69,59       |
| 9      | 100                 | 67,57       |
| 10     | 84                  | 56,76       |
| 11     | 91                  | 61,49       |

**Таблица 6.** Резултати от теста

| Задача               | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | Общ брой ученици |
|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------------------|
| ОУ Княз Александър I | 22 | 26 | 23 | 23 | 27 | 8  | 24 | 25 | 25 | 23 | 26 | 17 | 24 | 22 | 19 | 24 | 9  | 27               |
| СУ Х.Данов           | 1  | 20 | 17 | 17 | 15 | 12 | 16 | 20 | 8  | 5  | 8  | 5  | 2  | 5  | 10 | 8  | 1  | 20               |
| СУ П.Евтимий         | 21 | 21 | 10 | 21 | 21 | 10 | 18 | 21 | 21 | 18 | 16 | 8  | 11 | 8  | 18 | 9  | 11 | 21               |
| ОУ В. Левски         | 29 | 67 | 50 | 49 | 60 | 23 | 50 | 37 | 46 | 38 | 41 | 34 | 18 | 7  | 21 | 12 | 1  | 80               |

|              |     |       |
|--------------|-----|-------|
| 12           | 64  | 43,24 |
| 13           | 55  | 37,16 |
| 14           | 42  | 28,39 |
| 15           | 68  | 45,95 |
| 16           | 53  | 35,81 |
| 17           | 22  | 14,86 |
| Брой ученици | 148 | %     |

**Таблица 5.** Трудност на задачите

| Статистически величини           |       |
|----------------------------------|-------|
| Брой изследвани лица             | 148   |
| Минимална стойност               | 2     |
| Максимална стойност              | 32    |
| Средноаритметична $\bar{x}$      | 17,36 |
| Дисперсия $s^2$                  | 58,26 |
| средноквадратично отклонение $s$ | 7,607 |
| медиана $Me$                     | 17    |

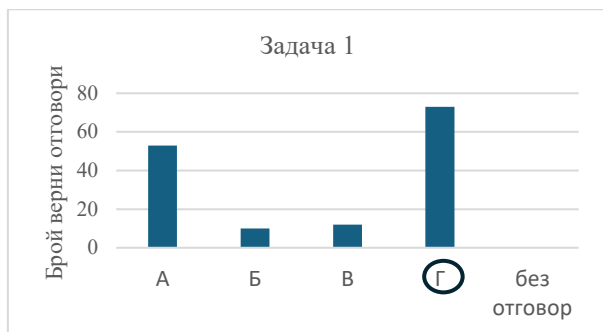
Средната трудност на теста като цяло е 0,55, което е приемлив резултат. Теста като цяло е със задачи, които могат да бъдат класифицирани като средно трудни и отлични от гледна точка на анализа, въз основа на направените изчисления за P.

#### Анализ на резултатите

Резултатите от проведения тест са представени таблично (Таблица 6). Представените числени стойности отговарят на честотното разпределение на брой верни отговори по училища.

### Анализ на получените резултати по задачи

Получените резултати от решаването на задача 1 и задача 2 от теста са представени на фиг. 1 и фиг. 2.



Фиг. 1. Резултати от задача 1

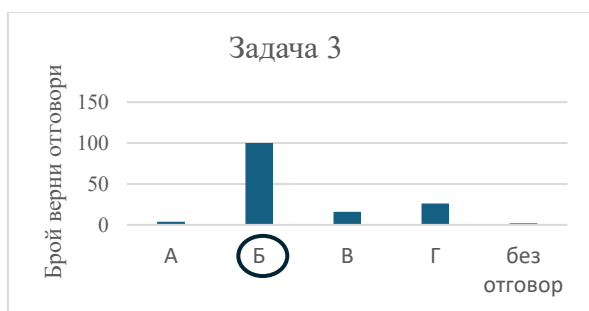


Фиг. 2. Резултати от задача 2.

От задачите в теста само първата е на ниво възпроизвеждане. Тя изисква от учениците да свържат формулата на вещество с наименованието му в практиката. Задачата по степен на трудност е 49 %. От получените резултати се вижда, че от малка част изследваните лица се справят успешно с тази задача. Една от възможните причини за този резултат е, че е посочено тривиално наименование на веществото

и учениците трябва да го свържат с химична формула, което внася трудност при решаването на задачата. За втората задача установената степен на трудност е 91%, което показва, усвоени знания за факти.

Задачи 3 и 4 са на когнитивно равнище разбиране. Получените резултати от решаването на задача 3 и задача 4 от теста са представени на фиг. 3 и фиг. 4.



Фиг. 3. Резултати от задача 3



Фиг. 4. Резултати от задача 4.

Трудността на двете задачи съответно е 69% и 74%. Задача 3 изисква от учениците да разпознаят свойствата на HCl (газ) по описание. Една от възможните причини за този резултат е, че не се различават свойствата на хлороводород и солна киселина. Задача 4 – предполага учениците да проведат мислен експеримент и да разпознаят веществата участващи в

него. Учениците разпознават физичните свойства на калия и хлора и могат да посочат формулата на веществото, което се получава в резултат на взаимодействието между тях.

Получените резултати от решаването на задача 5 и задача 6 от теста са представени на фиг. 5 и фиг. 6.



Фиг. 5. Резултати от задача 5



Фиг. 6. Резултати от задача 6

Задача 5 от теста е свързана с класификация на вещества по химична формула, степента на трудност е 83%. Резултатите показват, че учениците могат да определят класа към който принадлежат означените съединения и голяма част от тях са овладели химичната символика. Резултатите от задача 6 (степен на трудност 36 %) показват, че голяма част от учениците не се справят успешно с прилагането на знания за

обяснение на факти и явления от заобикалящата ни действителност. Една от възможните причини за това е, че в обучението по химия не се обръща достатъчно внимание на практическото приложение на веществата.

Получените резултати от решаването на задача 7 и задача 8 от теста са представени на фиг. 7 и фиг. 8.



Фиг. 7. Резултати от задача 7



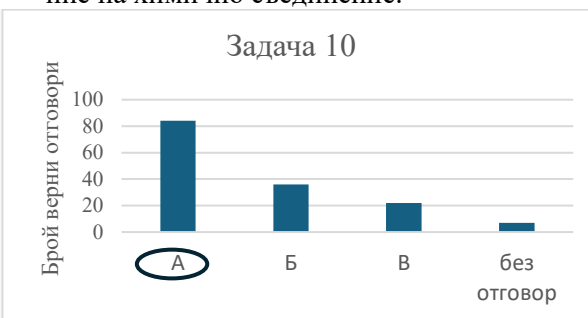
Фиг. 8. Резултати от задача 8

Задачи 7 и 8 са на ниво разбиране и степен на трудност съответно 73 % и 70%. Получените резултати показват, че учениците пра-

вилно посочват отнасянето на NaOH към индикатори и разпознават тривиално наименование на химично съединение.



Фиг. 9. Резултати от задача 9



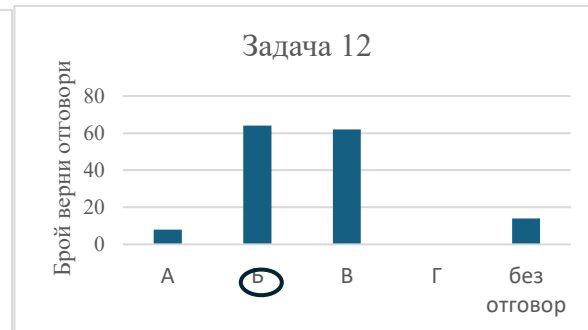
Фиг. 10. Резултати от задача 10

Задачи 9 и 10 са на ниво приложение и степен на трудност съответно 68% и 56%. Задача 9 изисква групиране на вещества по определен признак. Резултатите показват, че 32% от учениците не могат да посочат наименованията на

двете групи вещества. 43% от тестираните срещат трудност при прилагане на математически знания за извършване на количествени изчисления за разтвори при решаване на задача 10.



Фиг. 11. Резултати от задача 11



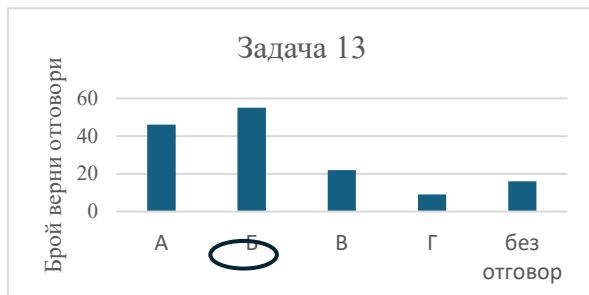
Фиг. 12. Резултати от задача 12

Задача 11 изисква от учениците да анализират графика и да посочат масата на масата на

$\text{NaNO}_3$ , която може да се разтвори в 100 g разтвор при 20°C. Степента на трудност на задачата е 62%.

Приблизително 38% от тестираните не притежават необходимите умения за анализ на данни, представени чрез диаграма и за формулиране на изводи, което вероятно се дължи на

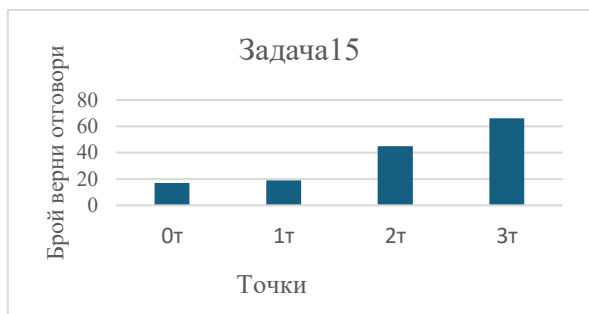
липса на математически знания. Това се потвърждава и от получените резултати за задача 12 показват, че 57% от тестираните имат пропуски при анализ таблични данни и формулиране на изводи.



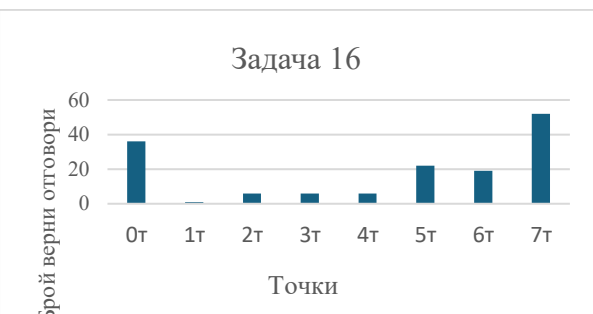
Фиг. 13. Резултати от задача 13



Фиг. 14. Резултати от задача 14



Фиг. 15. Резултати от задача 15



Фиг. 16. Резултати от задача 16



Фиг. 17. Резултати от задача 17

Задача 13 е на равнище приложение и степен на трудност 37%. Получените резултати показват, че учениците не правят връзка между свойствата на веществата и тяхното практическо приложение. Задачи 14 и 15 изисква провеждане на мислен експеримент и знания за правилата за разреждане на киселини. Само 28% от тестираните са се справили успешно със задача 14 и една от възможните причини за този резултат е, че в часовете по химия не се провеждат достатъчно експерименти. Получените резултати от задача показват, че само 46% от тестираните ученици демонстрират умения

за планиране на мисловен експеримент. В задача 16 - 36% от учениците успешно класифицират разтвори по дадена рН-стойност. Най-нисък е резултатът при задача 17 – едва 15% верни отговори, което показва сериозни затруднения при анализ на текст и изразяване на химични свойства по описание.

### Изводи и заключения

Разработен е тест за установяване на природонаучните компетентности на учениците при изучаване на учебното съдържание по Химия

и опазване на околната среда в 7. клас. Качествата на теста удовлетворяват основните изисквания към дидактическите тестове; съответства на ДООИ и учебната програма. Задачите от теста са предимно на равнище разбиране и приложение, различни са по форма и съдържание, за всяка една от тях е определен брой точки, който съответства на трудността ѝ.

Данните получени от тестирането и обработени със съответните статистически величини доказват способността на разработената система от задачи за диагностика на природонаучните компетентности на учениците при изучаване на Химия и опазване на околната среда – 7. Клас.

Получените резултати показват, че учениците срещат най-големи затруднения при планиране на експерименти, класификация на вещества и разтвори, анализ на текстова и таблична информация, както и при аргументирано обяснение на химични свойства и процеси.

Анализът потвърждава необходимостта от преориентиране на обучението към развитие на по-високи когнитивни умения, чрез прилагане на стратегии за активно учене, интердисциплинарност и развитие на умения преносими в ежедневието и определящи бъдеща професионална успешност.

### Приложение I.

#### Тест

#### върху учебното съдържание по Химия и опазване на околната среда 7. клас

Име на ученика: .....

Училище: ..... Клас: .....

Времетраене: един учебен час (40 минути).

Тестът съдържа общо 17 задачи:

- 13 задачи с избираем отговор (от 1. до 13 задача), всяка от които има един верен отговор. Всяка задача се оценява с 1 точка за правилен отговор и с 0 т. за грешен отговор или при липса на отговор.
- 4 задачи със свободен отговор 14 задача се оценява с 2 точки за правилен отговор, частично правилен с 1 т. и с 0 т. за грешен отговор или при липса на отговор.

Задача 15 се оценява с 3 т, а задачи 16. и 17. със 7т. за правилен и с 0 т. за грешен отговор или при липса на отговор.

Резултатът от теста се образува като сбор от получения брой точки за всички задачи.

Максималният резултат за теста е 32 точки.

#### Прочетете внимателно задачите от 1. до 13. и оградете буквата пред правилния отговор.

1. В природата натрият се среща под формата на съединения (минерали), някои от които са образувани при изпарението на водните басейни, съдържащи разтворими натриеви съединения. Такъв минерал е халитът (каменна сол).

С коя от химичните формули е означена каменната сол?

- А) КОН
- Б) NaOH
- В) HCl
- Г) NaCl

2. Калият е открит през 1807 г. от английския химик сър Хъмфри Дейви. Нарича го potassium. Няколко дни по-късно Дейви открива натрия и установява, че той има свойства сходни на калия. Проблемът, който трябва да реши ученият е как да запази калият K и натрият Na от влиянието на влагата и въздуха.



Кой от означените процеси протича с натрия оставен на въздуха?

- А)  $\text{Na} + \text{Cl}_2 \rightarrow 2\text{NaCl}$
- Б)  $\text{Na} + \text{S} \rightarrow \text{Na}_2\text{S}$
- В)  $4\text{Na} + \text{O}_2 \rightarrow 2\text{Na}_2\text{O}$
- Г)  $2\text{Na} + 2\text{HCl} \rightarrow 2\text{NaCl} + \text{H}_2$

3. За веществото X се знае че:

- Се среща във вулканичните газове;
- При стайна температура е газ с остра задушлива миризма;
- Във водният му разтвор се съдържат  $\text{H}^+$ ;
- Много разтворим във вода;

Веществото X е:

- А) натриев оксид
- Б) хлороводород
- В) натриева основа
- Г) солна киселина

4. Веществото X е просто вещество. Неговите пари оцветяват пламъка във виолетов цвят. X взаимодейства с жълто-зеления газ Y, образувайки съединението Z. Кои са веществата X, Y и Z?

В кой ред вярно са посочени веществата X Y Z

|    |        |                     |          |
|----|--------|---------------------|----------|
| A) | X - K  | Y - Cl <sub>2</sub> | Z - KCl  |
| Б) | X - Na | Y - Br <sub>2</sub> | Z - NaBr |
| В) | X - K  | Y - Br <sub>2</sub> | Z - KBr  |
| Г) | X - Na | Y - I <sub>2</sub>  | Z - NaI  |

5. Дадена е схемата:



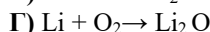
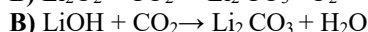
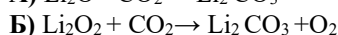
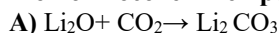
1            2            3

В кой ред вярно е определен класът съединения, към който се отнасят веществата 1, 2, 3?

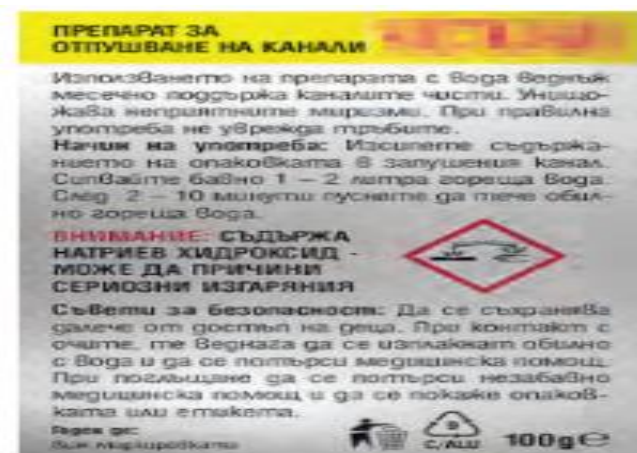
|   |               |               |               |
|---|---------------|---------------|---------------|
| A | 1 - оксид     | 2 - хидроксид | 3 - сол       |
| Б | 1 - хидроксид | 2 - киселина  | 3 - киселина  |
| В | 1 - сол       | 2 - сол       | 3 - оксид     |
| Г | 1 - киселина  | 2 - оксид     | 3 - хидроксид |

6. Едно от приложенията на съединенията на алкалните метали е свързано с използването им за пречистване на въздуха в затворени помещения.

Кой от посочените процеси е подходящ за тази цел?



7. На фигурата е показан етикет от препарат използван в домакинството за отпушване на канали. Всяка част от него съдържа определена информация. С кой индикатор и каква промяна ще установите веществото, което се съдържа в препарата?



A) универсален индикатор, червено оцветяване

Б) фенолфталеин, малиновочервено оцветяване

В) лакмус, червено оцветяване

Г) лакмус, виолетово оцветяване

8. Кои са пропуснатите думи 1 и 2 в текста?

При взаимодействие на метала натрий с неметала хлор се получава химичното съединение 1. Неговото наименование в практиката е 2.

A) 1. Натриев оксид, 2. Готварска сол

Б) 1. Натриева основа, 2. Готварска сол

В) 1. Натриев хлорид, 2. Готварска сол

Г) 1. Натриев хлорид, 2. Сода бикарбонат

9. Представени са две групи вещества (А и Б).

| Група А  | Група Б            |
|----------|--------------------|
| натрий   | солна киселина     |
| желязо   | натриев хипохлорид |
| рубидий  | сода каустик       |
| кислород | белина             |
| бром     | готварска сол      |

В кой от редовете правилно са посочени наименованията на двете групи?

- А) А - метали, Б- неметали  
 Б) А- прости вещества, Б – химични съединения  
 В) А – прости вещества, Б - киселини  
 Г) А – метали, Б – оксиди

10. Ученици от 7 клас имали задача да приготвят **50 g** разтвор на **NaCl** с  $w = 5\%$ . Приготвяли разтвора като разтваряли **NaCl** във **H<sub>2</sub>O**. Изпълнявали задачата на 3 групи. Под чашата на всяка група е посочена масата на **NaCl** и масата на **H<sub>2</sub>O**, която използвали за приготвянето на разтвора. Коя група правилно е приготвила разтвора?

*Заградете кръгчето под чашата, в която правилно е приготвен този разтвор.*

| Група 1                                                                           | Група 2                                                                           | Група 3                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
| <input type="radio"/>                                                             | <input type="radio"/>                                                             | <input type="radio"/>                                                             |
| 2,5 g NaCl<br>47,5 g H <sub>2</sub> O                                             | 5 g NaCl<br>50 g H <sub>2</sub> O                                                 | 5g NaCl<br>100 g H <sub>2</sub> O                                                 |

11. Чилската селитра, която представлява сол на натрия - **NaNO<sub>3</sub>**, се използва като изкуствен тор за растенията, добивана за първи път в Чили и Индия. На графиката е показана зависимостта на разтворимостта на **NaNO<sub>3</sub>** във вода от температурата. Разгледайте я и посочете масата на **NaNO<sub>3</sub>**, която може да се разтвори в 100 g разтвор при 20°C.



- А) 46,8 g  
 Б) 49 g  
 В) 51 g  
 Г) 53,3 g

12. Прието е химични елементи, чието съдържание в земната кора е над 1% (от масата и) да се определят като много разпространени, тези между 0,1 и 1% се определят като малко разпространени и редки са тези, чието съдържание е под 0,1%. На базата на анализи (880) на различни минерали ученият Франк Кларк определя с голяма точност средното съдържание на 10 елемента и съставя таблица, известна като таблицата на Кларк (1908 г.) за състава на земната кора.

Таблица на Кларк за състава на земната кора

| Елемент | Разпространение, в w% | Елемент | Разпространение, в w% |
|---------|-----------------------|---------|-----------------------|
| Na      | 2,43                  | Mg      | 2,77                  |
| O       | 46,28                 | Ca      | 3,27                  |
| Si      | 28,02                 | Ti      | 0,33                  |
| Al      | 8,14                  | P       | 0,10                  |
| K       | 2,47                  | Fe      | 5,58                  |

Като имате пред вид таблицата, посочете в кой ред правилно е определено разпространението на елементи от алкалната група?

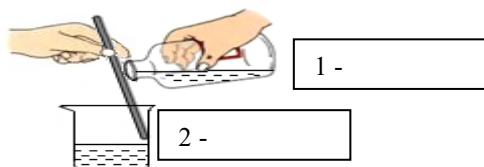
- А) Съединенията на Mg и Ca са много разпространени  
 Б) Съединенията на Na и K са много разпространени  
 В) Съединенията на P са малко разпространен

13. Белината, която се използва в домакинството се получава при пропускане на хлор през разтвор на натриева основа, в резултат на което се получават вода и смес от две соли – натриев хлорид **NaCl** и натриев хипохлорид **NaClO**. Едно от свойствата на белината е, че кислородът, който се отделя при разлагането на **NaClO** може да унищожава микроорганизмите и да се използва като дезинфекциращо и избелващо средство.

В кой ред правилно е означен с химично уравнение процеса, на който се дължи дезинфекционното действие на белината?

- А)  $\text{Cl}_2 + \text{NaOH} \rightarrow \text{H}_2\text{O} + \text{NaCl} + \text{NaClO}$   
 Б)  $2\text{NaClO} \rightarrow 2\text{NaCl} + \text{O}_2$   
 В)  $\text{Cl}_2 + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{HCl} + \text{HClO}$   
 Г)  $\text{Cl}_2 + 2\text{Na} \rightarrow 2\text{NaCl}$

**14. Помогнете на Лили, която провежда експерименти в лабораторията и трябва да си приготви разтвор на солна киселина като използва к. солна киселина.** Поставете към фигурата „Разреждане на к. HCl” съответните надписи.



**15. Мартин установява в коя чаша се намира киселина и в коя основа. За целта използвал различни индикатори.**

За опит 1 и 2 зачертайте кръгчето под чашата, в която се намира основата.

**Опит 1. Към двете чаши добавя фенолфталеин**



☐ Чаша 1  
променя се в червено



☐ Чаша 2  
не се наблюдава промяна

**Опит 2. Към двете чаши добавя лакмус.**



☐ Чаша 1  
променя се в червено



☐ Чаша 2  
променя се в синьо

За опит 3 зачертайте кръгчето под чашата, в която се намира киселината.

**Опит 3. Към двете чаши добавя лакмус.**



☐ Чаша 1  
променя се в червено



☐ Чаша 2  
променя се в синьо

➤ Напишете решенията на задачи 16. и 17.

**16. Разгледайте таблицата със следните често срещани разтвори, за които е посочена стойността на pH, измерена при стайна температура (25°C).**

|         |         |          |           |             |                      |
|---------|---------|----------|-----------|-------------|----------------------|
|         |         |          |           |             |                      |
| кръв    | мляко   | белина   | кока-кола | Лимонов сок | Почистващи препарати |
| pH= 7,4 | pH= 6,7 | pH =12,7 | pH =2,5   | pH =2,9     | pH =8,1              |
| 1       | 2       | 3        | 4         | 5           | 6                    |

От представените разтвори запишете номерата на:

- А) разтворите с основен характер.....  
Б) разтворите с киселинен характер.....  
В) разтворът, който се доближава най-близо до неутрално рН.....

17. Простото вещество А е жълто-зелен газ, добре разтворим във вода. При взаимодействие на А с  $H_2$  се получава газ, който при разтваряне във вода образува известна в практиката киселина Б, която се съдържа в стомашния сок. При взаимодействие на Б с калий се получава солта В. Солта В оцветява пламъка на спиртната лампа във виолетово. При прибавяне на разтвор на  $AgNO_3$  към разтвор на Б се получава бяла утайка от веществото Г.

А) Определете веществата А, Б, В, Г.

Б) Означете описаните процеси с химични уравнения.

ОБЩИЯТ БРОЙ ТОЧКИ Е: 32

### Литература

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto Editora..

Bizhkov, G. (1996). *Theory and methodology of didactic tests*. Prosveta.

Bloom, B. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz.

Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13.

European Parliament & Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394, 10–18.

Ministry of Education and Science. (2023). *Results of Bulgaria's participation in PISA 2022*. [https://io.mon.bg/sites/default/files/uploads/docs/2023-12/PISA\\_2022\\_site3\\_1.pdf](https://io.mon.bg/sites/default/files/uploads/docs/2023-12/PISA_2022_site3_1.pdf)

Ministry of Education and Science. (2017). *Chemistry and environmental protection curriculum for Grade 7*. MES.

OECD. (2023). *PISA 2025 foreign language assessment framework*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topic>

[s/policy-sub-issues/foreign-language-learning/PISA-2025-FLA-Framework.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topic/s/policy-sub-issues/foreign-language-learning/PISA-2025-FLA-Framework.pdf)

Tafrova-Grigorova, A. (2007). *Compilation of tests*. Pedagog 6.

Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula* (2.<sup>a</sup> ed.). Artmed Editora.

---

доц. д-р Йорданка Петрова Стефанова

ПУ „Паисий Хилендарски“

Химически факултет

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

гр. Пловдив 4000

ул. Цар Асен 24

[jorpste@uni-plovdiv.bg](mailto:jorpste@uni-plovdiv.bg)

ас. Елка Миткова Стоянова ПУ, Химически факултет катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“ и

докторант към Химически факултет на ПУ

„Паисий Хилендарски“ докторска програма

„Методика на обучението по химия“

[estoyanova@uni-plovdiv.bg](mailto:estoyanova@uni-plovdiv.bg)



## СЦЕНАРНО-ИНТЕГРИРАН КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛЕН ЕТАП

Пенка Вълчева

### SCENARIO-INTEGRATED COMPETENCE-ORIENTED MODEL FOR TEACHING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT THE PRIMARY STAGE OF EDUCATION

Penka Valcheva

**ABSTRACT:** The paper presents a scenario-integrated competence-oriented model for teaching Bulgarian language and literature in the primary stage of education. The model is designed as a methodological system structured through a gradually developed educational story. Linguistic and literary tasks are integrated into a common plot involving typified characters, a problem situation, a sequence of challenges and a final resolution. Its main function is to transform language learning into an engaging and motivating activity in which pupils acquire linguistic knowledge while also developing key competences. The model is based on several methodological principles: plot-based motivation, linguistic productivity, competence integration and age adaptability. It assumes that language literacy remains the leading competence, while additional tasks may address other key competences such as digital, social, civic, mathematical, entrepreneurial and cultural competence. Each lesson includes a clearly formulated topic, characters, context, motivation, problem situation, challenges, final product and reflection. The typified characters embody reading, writing, editing and questioning as functional roles in language learning. The learning process is organized through three main challenges: recognition of the target linguistic content, practice with the language material, and transfer of knowledge into a broader interdisciplinary context. The lesson ends with a visible speech product and reflection on what has been learned. The model can be implemented most fully in an electronic educational environment through digital technologies. Sound, movement, visual representation and interactive episodes make the characters and storyline more attractive and closer to pupils' perception, while preserving the methodological sequence of language instruction.

**Key words:** Bulgarian language and literature; primary stage of education

#### Въведение

Сценарно-интегрираният модел на обучение по български език и литература в начален етап е опит за структуриране на методическа система чрез последователно разгърната образователна история. В нея езиковите и литературните задачи са включени в общ сюжет с типизирани герои, проблемна ситуация, поредица от предизвикателства и финална развръзка. Основната функция на модела е да превърне обучението в забавна и интригуваща за децата дейност, в която наред с езиковите знания се развиват и ключовите компетентности.

Днес доминиращ подход в определянето на структурата на компетентностите е включването на три основни компонента – знания, умения и нагласи/отношения (Чавдарова-Костова, 2022, с. 11). Това е и подходът спрямо

ключовите компетентности за учене през целия живот, където „компетентностите се определят като съчетание от знания, умения и нагласи“, като:

- „знанията са съставени от фактите и цифрите, понятията, представите и теориите, които са вече утвърдени и подпомагат разбирането на определена област или предмет“;

- „уменията се определят като способността и възможността на човек да извършва разсъждения и да използва съществуващите знания, за да постигне резултати“;

- „нагласите описват предразположението и начина на мислене за действие или реагиране на идеи, лица или ситуации“ (Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година).

В предложения сценарно-интегриран модел могат да бъдат интегрирани всички осем ключови компетентности: Езикова

грамотност; Многоезикова компетентност; Математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството; Цифрова компетентност; Личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене; Гражданска компетентност; Предприемаческа компетентност; Компетентност за културна осведоменост и изява. В рамките на един сценарно-интегриран урок не може, а и не е необходимо, да се включват задачи по всички ключови компетентности. Достатъчно е около ключовата компетентност Езиковата грамотност да се добавят допълнителни задачи, които са насочени към една или две от останалите ключови компетентности.

Сценарно-интегрираният модел се основава на няколко принципа:

➤ Принцип на сюжетната мотивация – учебната дейност се въвежда чрез проблемна ситуация, която е интригуваща и разбираема за учениците.

➤ Принцип на езикова продуктивност – учениците не само възпроизвеждат знания, т.е. решават дидактични задачи под формата на упражнения, но и създават собствен речев продукт.

➤ Принцип на компетентностна интеграция – в предложения модел безспорно водеща е езиковата грамотност, но чрез задачите, включващи различни междупредметни връзки, се развиват и умения от останалите ключови компетентности.

➤ Принцип на възрастовата адаптивност – героите и сюжетът се подбират според интересите на учениците и равнището на езиковото им развитие.

### Сценарно-интегриран урок

Всеки урок трябва да има ясно формулирана тема, която да е обвързана с конкретни герои, контекст, мотивация, проблемна ситуация, поредица от предизвикателства, финален продукт и рефлексия.

Героите трябва да са типизирани и да олицетворяват основните езикови умения четене и писане, както и надграждащите ги умения редактиране и задаване на въпроси. Редактирането, наред с четенето и писането, развива езиковата култура на малките ученици, а задаването на въпроси подпомага разбирането, анализа и интерпретацията на текста. Имената и персонификацията на героите могат да се

избират според възрастта и интересите на учениците. Например при по-малките ученици могат да са горски животни, като Щурчо (за четене), Рунтавелка (за писане), Лиско (за редактиране) и Бухалчо (за задаване на въпроси), а при по-големите – жители на извънземна планета и роботи, като Лексион (за четене), Графина (за писане), Едитрон (за редактиране) и Куест (за задаване на въпроси).

Контекстът на сценария се определя от мястото на сюжетното действие – дома на героите. В хода на историята обстановката може да се променя. Например героите могат да се телепортират с космически кораб или да се озоват на ново място с помощта на вълшебство.

Мотивацията на героите се представя в завръзката на сюжетното действие. Тук трябва да се представи кратка въвеждаща история, която по правдоподобен начин да разкрие техните желания, цели и намерения.

Проблемната ситуация може да се представи чрез неочаквана и неприятна случка, която изисква от героите да вземат бързо решение и да предприемат конкретни стъпки за решаването ѝ.

Урокът продължава с поредица от предизвикателства, пред които се изправят героите и които изискват действията на учениците. Техният оптимален брой е три:

➤ Първо предизвикателство – въвежда конкретно учебно съдържание, което учениците трябва да разпознаят.

Примерни задачи:

1. клас: В кои думи чуваш звук „л“: сок, сол, лае, мае, пали, пари?

2. клас: Кои от написаните думи са съществителни имена: писмо, пиша, изпратено, поща?

3. клас: Кои от думите имат обща част: гора, горски, горя, горичка?

4. клас: Кой върши действието в изречението „Малката катерица скочи на клона.“?

➤ Второ предизвикателство – реализира същинската работа с езиковия материал чрез упражнения.

Примерни задачи:

1. клас: Подреди имената според позицията на буква „л“ в тях: Лора, Рила, Лом, Емил, Ели, Нели. Кое е име на град? А на планина?

2. клас: Кои съществителни имена назовават хора/предмети/животни/растения/природни явления: машина, лекар, лейка, майка, лама, маруля, лилия, мъгла, лято, маймуна?

3. клас: Групирай думите с общ корен: уча, риба, ученик, рибар, училище, риболов, учебник, рибен.

4. клас: Добавете пропуснатите подлози в изреченията: \_\_\_\_\_ играят футбол. \_\_\_\_\_ полетя към вратата. \_\_\_\_\_ я хвана. \_\_\_\_\_ се за радва. Прочетете текста.

➤ Третото предизвикателство изисква използване на езиковото знание в по-широк контекст. Тук се предвиждат задачи с междупредметни връзки, които да осигурят трансфер на езиковите компетентности в нови ситуации.

Примерни задачи, интегриращи математическа и социална компетентност:

1. клас: Пребройте буквите в думите и ги подредете по дължина, като започнете от най-кратката: малини, мил, лимон, елен. Какво означава да си мил с другите?

2. клас: Решете цифровия ребус и ще откриете от кого се нуждаят героите в беда. Каква част на речта е думата? Вие как се държите с вашите приятели?

16, 17, 9, 30, 19, 6, 12 (приятел)

3. клас: Разгадайте кода. Първата цифра показва реда, втората показва думата, а третата – буквата. Фиг.1. Какви са тези думи? Кой е общият им корен? Какви други поздравя знаете? Кога ги използвате?

|                               |                             |
|-------------------------------|-----------------------------|
| Здравко, здравец, здрав,      | 2,2,1; 1,1,7; 2,3,1; 3,2,2; |
| заздравява, поздрав, Здравей! | 1,3,3; 3,3,6; 1,3,5; 2,1,8; |
| здрависвам, здраве, Наздраве! | 3,1,8; 1,2,4; 3,1,10        |

(поздравявам)

**Фиг.1.** Кодирана дума.

4. клас: Подреди буквите от координатната система и ще получиш друга главна част на изречението. Фиг.2. Сказуемото се открива с въпроса „Какво прави?“. Вие какво обичате да правите с вашите приятели?

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| ? | А | Б | В | Г |
| 1 | С | Н | Е | Б |
| 2 | В | К | Д | О |
| 3 | У | Ж | И | З |
| 4 | А | М | Л | Р |

|    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| С  | К  | А  | З  | У  | Е  | М  | О  |
| 1А | 2Б | 4А | 3Г | 3А | 1В | 4Б | 2Г |

**Фиг.2.** Координатна система

Урокът трябва да завърши с финален продукт, в който учениците да видят резултата от своето речево действие. Това могат да са: дума или изречение за „ключ“ към задачата, писмо до герой, речник на героя и др. Представянето на продукта трябва да е последвано от връзка на историята, в която героите се обръщат с благодарствено послание към учениците.

Накрая учителят може да проведе кратка беседа за обратна връзка и рефлексия, в която да зададе някои от следните въпроси:

- Как помогнахте на героите?
- Коя задача беше най-лесна?
- Коя задача беше най-трудна?
- Какво научихте за...?

Предложеният сценарно-интегриран компетентностно ориентиран модел може да се реализира най-пълноценно в електронна образователна среда чрез използването на дигитални технологии. Те позволяват образователният сценарий да бъде представен не само словесно и картинно, но и чрез звук и движение. По този начин героите могат да придобият собствен облик, характер и поведение, а сюжетът да се разгърне като последователност от динамични епизоди, които увличат децата в едно вълнуващо приключение. Нещо повече, езиковите знания не се усвояват изолирано, а се включват в сюжетна ситуация, в която учениците имат ясна роля — да помогнат на героите чрез преодоляване на предизвикателства.

## Заклучение

Моделът позволява да се запази методическата последователност на езиковото обучение, като същевременно се повиши мотивацията на учениците и се разшири полето за развитие на ключови компетентности. Чрез четенето, писането, редактирането и задаването на въпроси учениците не само разпознават и упражняват езикови явления, но и ги използват в нови комуникативни, социални, творчески и практически ситуации. В този смисъл сценарно-интегрираният модел може да се разглежда като приложим методически инструмент за организиране на обучение, което е едновременно езиково насочено, компетентностно ориентирано и близко до интересите на учениците в начална училищна възраст.

## Благодарности

Публикуването на настоящата статия е финансирано от Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в системата на българското предучилищно и училищно образование“, Компонент 3.

## Литература

1. Chavdarova-Kostova, S. (2022). Narachnik za prilagane na kompetentnostniya podhod v obuchenieto na badeshti uchiteli. <https://ciot.uni->

[plovdiv.bg/static/downloads/kurs1/Narachnik-Competentnosti.pdf](https://plovdiv.bg/static/downloads/kurs1/Narachnik-Competentnosti.pdf)

2. Preporaka na Saveta ot 22 may 2018 za klyuchovi kompetentnosti za uchene prez tseliya zivot. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&utm\\_source=chatgpt.com](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&utm_source=chatgpt.com)

---

доц. д-р Пенка Вълчева  
Бургаски държавен университет „Проф. д-р  
Асен Златаров“  
e-mail: [penka-vulcheva@uniburgas.bg](mailto:penka-vulcheva@uniburgas.bg)



## ДИГИТАЛНА РЕОРГАНИЗАЦИЯ НА ПРИОБЩАВАЩИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ МОДЕЛИ В ЕПОХАТА НА ГЛОБАЛНИ КРИЗИ

Калоян Дамянов

## DIGITAL REORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL MODELS IN THE ERA OF GLOBAL CRISES

Kaloyan Damyanov

**ABSTRACT:** This article examines the digital transformation of inclusive education models during global crises, with particular focus on the COVID-19 pandemic and the integration of artificial intelligence in education. The study analyzes three critical dimensions affecting inclusive education during distance learning: logistical (technical infrastructure and digital access), didactic (teaching methodologies and AI-enhanced pedagogies), and socio-pedagogical (psychosocial support and crisis intervention). Drawing on empirical data from the Bulgarian educational system and international research, the analysis demonstrates how the pandemic accelerated digital adoption while simultaneously exposing systemic inequalities in technological infrastructure, digital literacy, and access to supportive learning environments. Key findings indicate that while 86% of Bulgarian schools ensured teacher access to digital devices, students with special educational needs faced significant barriers to participation. The article proposes a hybrid model of socio-pedagogical support combining synchronous and asynchronous learning formats, while examining how AI offers potential for personalizing learning outcomes contingent upon pedagogical competence and ethical frameworks. Recommendations include maintaining digital infrastructure post-pandemic, implementing universal design principles for accessibility, developing comprehensive crisis response protocols, and establishing robust ethical oversight for AI deployment in inclusive education systems.

**Key words:** inclusive education, digital transformation, distance learning, special educational needs, educational technology, crisis management, accessibility, hybrid learning, artificial intelligence, digital equity, universal design for learning

### Въведение

Актуалният образователен дискурс е подложен на интензивна трансформация, детерминирана от перманентни глобални кризи – от пандемични ситуации до геополитическа нестабилност, което налага императивна ревизия на конвенционалните педагогически парадигми (Kaayali, 2024). Пандемията от COVID-19 се утвърди като катализатор на експоненциален преход към хибридни и дистанционни образователни модели, акцентирайки върху стратегическата значимост на дигиталната резилентност и адаптивния капацитет на социо-педагогическите системи (Nguyen et al., 2025). По данни на UNESCO, в пика на кризата през 2020 г., образователната депривация засегна над 1,5 милиарда учаци в 188 държави, което представлява приблизително 91% от глобалната ученическа и студентска популация.

Процесът на форсирана дигитализация експонира латентни структурни неравенства по отношение на технологичната инфраструктура, равнищата на дигитална компетентност и достъпността до подкрепящи учебни екосистеми, с особен интензитет при субектите от ниски социо-икономически слоеве (Karaköse et al., 2023). Тези диференциации изискват парадигмален преход: от инструменталното разбиране на дигитализацията като техническо внедряване на устройства към нейното концептуализиране като мултифакторна, социално ангажирана екосистема, интегрираща педагогическите иновации с технологичните възможности (Gutiérrez-Aguilar, 2025). В частност, за децата със специални образователни потребности (СОП) кризата генерира допълнителни бариери пред образователното приобщаване. Въпреки внедрените в България компенсаторни механизми за осигуряване на достъпност чрез специализирани електронни

платформи, негативните социо-икономически реперкусии засегнаха диспропорционално уязвимите групи ученици.

### **Три измерения на дигиталната трансформация**

Дигиталната реорганизация на приобщаващите образователни модели подлежи на системен анализ през призмата на три интердепендентни измерения: логистично, дидактично и социално-педагогическо (Wang et al., 2024). Тази холистична перспектива налага задълбочена дескрипция на професионалните компетенции, необходими на академичния състав за ефективна интеграция на дигитални инструменти и педагогически иновации, паралелно с императива за перманентно професионално развитие в цифровата сфера (Wang et al., 2024).

#### **Логистично измерение: инфраструктура и достъпност**

Ресурсното обезпечаване на образователния дискурс чрез хардуерни устройства и мрежова свързаност се утвърждава като базисна преконачия за технологичната интеграция в процеса на учене. Емпиричните индикатори от проучване на Министерството на образованието и науката сочат, че в приблизително 86% от образователните институции педагогическите специалисти разполагат с индивидуални устройства в домашна среда. Същевременно, в 14% от училищата се регистрира дефицит, при който между 1% и 16% от учителите нямат осигурен достъп до електронни устройства у дома. Тази реалност акцентира върху необходимостта от устойчиви политически рамки и институционални стратегии, които приоритизират Универсалния дизайн за обучение (UDL) и стабилната дигитална инфраструктура като гарант за постигане на егалитарни приобщаващи образователни резултати (Nang et al., 2024).

Ускореното внедряване на онлайн модели по време на глобалната здравна криза често се характеризираше с недостатъчна диференциация спрямо хетерогенните потребности на учащите, особено тези с дефицити или редуциран интернет достъп, което доведе до експанзия на пропадта в постиженията (Shi, 2025). Критичен аспект в този контекст остава осигуряването на асистирани технологии за децата и учениците със специални образователни пот-

ребности. Съгласно класификацията на Янкова (2019), помощно-техническите средства се диференцират на нискотехнологични (подпомагащи графичните умения, четивната техника и математическите операции) и високотехнологични (цифрови инструменти за писмена комуникация, четене и изчисления).

Устойчивата интеграция на технологиите в образователните парадигми изисква активна интервенция за преодоляване на цифровата пропадта чрез целеви инвестиции в стабилна инфраструктура, програми за дигитална грамотност и комплексна квалификация на педагогическите кадри, като по този начин се конструира справедлива среда за пълноценна реализация на всеки учащ (Memon & Memon, 2024; Ulviani, 2025).

#### **Дидактично измерение: педагогика и технология**

Традиционните форми на обучение от разстояние включват синхронни и асинхронни формати. При извънредната ситуация през март 2020 г. в България и по света синхронното обучение се наложи като основен модел, тъй като предоставя по-добри възможности за взаимодействие в реално време. Въпреки това, академичните дебати илюстрират сложността на този преход, разкривайки че внедряването на дигитално обучение надхвърля преход към онлайн формати, изисквайки стратегическо лидерство и целенасочени инвестиции в технологично подобро обучение (Hassan, 2023; Laufer et al., 2021).

Основно препятствие пред ефективната интеграция на технологиите във висшето образование произтича от забележима разединеност между педагогическите принципи и технологичното приложение (Mekheimer, 2025). Въпреки това, предизвикателствата продължават в пълното преодоляване на пропадта в цифровите компетенции сред преподавателите, ограничавайки ефективното приемане на технологиите в класните стаи и увековечавайки неравенствата в достъпа до качествено образование (Rosero-Cárdenas et al., 2024).

Според директорите на училища в България, ключови фактори за успеха на дистанционното обучение включват готовността на родителите да сътрудничат, уменията за използване на ИКТ и свободният достъп до платформи. Тревожен е фактът, че само 41% от директорите посочват интереса на учениците като решаващ фактор за успешното протичане

на обучението. Този резултат сигнализира за необходимост от балансиран подход към интегрирането на технологиите, който взема предвид както педагогическите импликации, така и практическите предизвикателства на внедряването, като същевременно адресира въпросите на справедливия достъп до технологии и цифровата грамотност сред всички ученици (Eden et al., 2024; Rapanta et al., 2021).

### **Социалнопедагогическо измерение: подкрепа и устойчивост**

Социалнопедагогическата подкрепа се отнася до грижата и подкрепата, които учениците чувстват от другите (Raschke, 1977). Тя може да бъде разделена на четири категории: емоционална подкрепа (емпатия, топлина, доверие), инструментална подкрепа (материална помощ), информационна подкрепа (полезни предложения) и подкрепа за оценка (информация за самооценката) (House et al., 1988; Taylor et al., 2007). Изследванията показват, че социалната подкрепа има благоприятен ефект върху намерението на учениците да се справят със стреса и върху тяхното психично здраве (Cao et al., 2020; Yildirim and Tanriverdi, 2020).

Специално по време на пандемията, когато половината ученици изпитаха отрицателни чувства като самотност, несигурност и тревожност поради намалените социални контакти, социално-педагогическата подкрепа се оказва критична за устойчивостта на учениците. Подкрепата от връстници, която представлява междуличностните връзки между ученици с еднаква възраст, установени в общи дейности и взаимно сътрудничество, е важен източник на социално-педагогическа подкрепа (Lamis et al., 2016; Burns et al., 2020). Над 35% от родителите преценяват, че психичното здраве на техните деца е влошено, а 60% от учителите споделят, че служебните им ангажменти са нараснали значително по време на дистанционното обучение.

### **Изкуствен интелект в приобщаващото образование**

Възникващата роля на изкуствения интелект (AI) в образованието представлява както трансформативен потенциал, така и значителни предизвикателства за приобщаващите

модели. Изследванията разкриват, че докато AI предлага значителен потенциал за персонализиране на учебните резултати, неговото успешно приемане остава обвързано с педагогическата компетентност на преподавателския състав, който често липсва формално обучение в приобщаващи технологични стратегии (Masripah et al., 2025). Този дефицит често се изразява в колебание за пълно използване на възможностите на AI за разнообразни ученически популации, като по този начин ограничава неговото трансформативно въздействие върху образователното равенство (Fitas, 2025).

Наистина, ефикасната интеграция на AI в образованието е дълбоко свързана с предназначени дизайнерски подходи, цялостни стратегии за интеграция и непрекъснати практики за оценка, които приоритизират резултатите относно равенството (Westover, 2025). Адресирането на тези предизвикателства изисква концентрирани усилия за предоставяне на преподавателите на целенасочено професионално развитие, което не само повишава техническата им компетентност, но и култивира критично разбиране на етичните импликации на AI и потенциалните пристрастия (Roshanaei et al., 2023).

Критичното изследване на изкуствения интелект в приобщаващото образование допълнително подчертава както неговия трансформативен потенциал, така и свързаните предизвикателства, като например риска от дехуманизация на образователния процес и етичните опасения относно поверителността на данните (Zurita et al., 2024). Следователно, императивно е да се установи стабилна етична и регулаторна рамка, която да ръководи отговорното и справедливо внедряване на AI инструменти в образователните среди, заедно с текущи програми за обучение на учителите, фокусирани върху цифровата грамотност и интеграцията на AI (Amouri et al., 2025).

### **Емпирични данни и количествен анализ**

Въз основа на проучванията на Министерството на образованието и науката, както и на международни организации (UNESCO, UNICEF, WHO), могат да се идентифицират следните ключови показатели за дигиталната трансформация на приобщаващото образование в България:

**Таблица 1.** Основни показатели на дигиталната трансформация

| Показател                                                     | Стойност        |
|---------------------------------------------------------------|-----------------|
| Училища с пълен достъп до устройства за учители               | 86%             |
| Училища с предоставена техника на учителите                   | 68%             |
| Директори, посочващи интереса на учениците като ключов фактор | 41%             |
| Ученици с отрицателни емоционални преживявания                | 50%             |
| Родители, отчитащи влошено психично здраве на децата          | >35%            |
| Учители с нарастнали служебни ангажменти                      | 60%             |
| Учители с влошено психично здраве                             | 44%             |
| Глобални ученици извън училище (пик на пандемията)            | 1.5 млрд. (91%) |

### Цифрова достъпност и универсален дизайн за обучение

Световната здравна организация изчислява, че над 1 милиард души по света живеят с увреждания, което ги прави най-голямата малцинствена група. В България над 25 000 са децата и учениците със специални образователни потребности. Достъпността в дигиталното обучение не означава само физически или интернет достъп, а създаване на достъпно онлайн съдържание, съответстващо на Насоките за достъпност на уебсъдържанието (WCAG). Изследването демонстрира необходимостта от подход, центриран върху човека, при който компетентността на преподавателския състав в цифровите умения пряко влияе върху способността да се адаптира функционалното разнообразие и да се промотира интеркултурността във виртуалните учебни пространства (Soriano et al., 2024).

Университетите в глобален мащаб, адресират интеграцията на приобщаването, достъпността, цифровата компетентност и изкуствения интелект в професионалното развитие на преподавателския си състав, за да преодолеят съществуващите пропуски в обучението (Higueras-Rodríguez et al., 2026). Това цялостно усилие е жизненоважно, тъй като ефективното обучение на учителите в цифрови инструменти и приобщаващи практики е фундаментално за осигуряване на справедливо и висококачествено образование, особено за ученици с увреждания (Graván et al., 2023; Riera et al., 2023).

Принципите на универсалния дизайн за обучение включват: използване на алтернативен текст за изображения и графики; предоставяне на затворени надписи за видео; ясен контраст между цвета на текста и фона; избягване на дейности, достъпни само с мишка; структуриране на съдържанието със заглавия и подзаглавия за екранни четци. Най-използваните адаптивни технологии включват инструменти за преобразуване на говор в текст (Dragon), инструменти за преобразуване на текст в реч (Immersive Reader) и софтуер за водене на бележки (Sonocent) (Courtad & Bakken, 2020).

### Хибридният модел на социално-педагогическа подкрепа

Пандемията доведе до развитието на нова хибридна форма на социално-педагогическа подкрепа, съчетаваща присъствена работа, видеоконферентни разговори, дигитални платформи и мобилна работа на открито (Jeyasingham, 2018; Ferguson, 2016). Този модел интегрира различни начини на комуникация и организиране, като същевременно поддържа физическо дистанциране, но създава емоционална близост. Поразителна характеристика на развитието на социално-педагогическата подкрепа в резултат на пандемията е интегрирането на различни начини на комуникация и методи на общуване (Featherstone et al., 2018; Keddell, 2020).

Платформата „Подкрепи ме“ на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование-София-град, разработена от УНИЦЕФ и Министерството на образованието и науката, представлява иновативен

подход за подкрепа на деца с увреждания и специални потребности. Платформата включва: онлайн ресурси (видеоклипове, насоки, методически инструменти, разработени от психолози, логопеди и специални учители); подобро сътрудничество между специалистите около детето чрез споделен индивидуален образователен план; средства за обучение на специалисти (вебинари и календар за събития); чат на живо и онлайн консултации между специалисти.

Бъдещето на обучението е хибридно, като образователните технологии играят ключова роля в оформянето на постпандемичния образователен ландшафт (Amiri et al., 2025, 2026). Хибридните модели предоставят гъвкавост и възможност за персонализация, като същевременно запазват важността на социалното взаимодействие и емоционалната подкрепа.

### **Препоръки за устойчива трансформация**

Въз основа на анализа на дигиталната трансформация по време на пандемията и интеграцията на AI в образованието могат да се формулират следните препоръки за устойчиво развитие на приобщаващите образователни модели:

1. **Инфраструктурна устойчивост и справедливост:** Поддържане и развитие на изградените електронни платформи като постоянна възможност за всички ученици. Осигуряване на високоскоростен интернет и помощно-технически средства за всички ученици със специални образователни потребности. Концентрирани усилия за адресиране на неравенствата в достъпа до технологии и дигитална грамотност, особено в необслужваните общности, за да се осигури справедливо участие в образователни преживявания, активирани от AI (Eden et al., 2024; Onesí-Ozigagun et al., 2024).

2. **Педагогическа компетентност и професионално развитие:** Систематично обучение на учителите в използването на синхронни и асинхронни методи на преподаване. Развитие на умения за създаване на достъпно цифрово съдържание според принципите на универсалния дизайн. Стабилни програми за професионално развитие, необходими за екипиране на преподавателите с необходимите умения за ефективно интегриране на AI инструменти, интерпретиране на AI-генерирани прозрения и адресиране на потенциални пристрастия (Ramesh, 2021; Walter, 2024).

3. **Етично управление на AI:** Установяване на стабилна етична и регулаторна рамка за ръководство на отговорното и справедливо внедряване на AI инструменти в образователните среди. Адресиране на рисковете от дехуманизация на образователния процес и етичните опасения относно поверителността на данните (Zurita et al., 2024). Максимизиране на потенциала на AI за персонализирано обучение без обостряне на съществуващите неравенства (Amouri et al., 2025).

4. **Устойчиви оценки и изследвания:** Продължителни дългосрочни оценки са критични за разбирането на устойчивостта на ползите и потенциала за смекчаване на социално-икономическите неравенства в образователната система, особено относно това как контекстуалните фактори като културните различия и институционалните политики влияят върху AI интервенциите (Eden et al., 2024). Непрекъснато проучване на многостранното взаимодействие между технологичната иновация, подготовката на учителите и институционалната подкрепа.

### **Заклучение**

Дигиталната реорганизация на приобщаващите образователни модели в епохата на глобални кризи представлява едновременно предизвикателство и възможност. Пандемията от COVID-19 ускори технологичната трансформация, но същевременно разкри съществуващи структурни неравенства в образователните системи. Успешната интеграция на AI в приобщаващото образование изисква холистичен подход, който едновременно усъвършенства технологичната инфраструктура, педагогическата иновация и стабилния етичен надзор (Westover, 2025).

Анализът на българския опит демонстрира, че успешната адаптация изисква интегриран подход, обхващащ логистични, дидактични и социално-педагогически измерения. Ключовите уроци от кризата показват необходимостта от: устойчива дигитална инфраструктура, достъпна за всички ученици; професионално развитие на педагозите в областта на дигиталните технологии, универсалния дизайн и AI интеграцията; хибридни модели на социално-педагогическа подкрепа, съчетаващи присъствени и дистанционни форми; систематична координация между институциите в подкрепа на децата и семействата.

Постпандемичният етап предоставя възможност за преосмисляне на приобщаващото образование не като временна адаптация към кризата, а като трайна трансформация към по-гъвкави, достъпни и устойчиви образователни модели. Дигиталните технологии и AI, когато са проектирани и внедрени с фокус върху приобщаването и етичните принципи, могат да разширят достъпа до качествено образование за всички ученици, включително тези със специални образователни потребности, като служат за демократизация на образованието, а не за увековечаване на съществуващите неравенства (Punik et al., 2025).

### Благодарности

Настоящият доклад е изготвен по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в системата на българското предучилищно и училищно образование“, Компонент 3.

### Литература

- [1] Varcheva, P., Bonev, N. 2021. Vzaimodeistvie mezhdu roditeli i spetsialisti v obrazovatelna sistema – klinichni perspektivi i konsultativni podhodi. Sofia. (bul)
- [2] Levterova-Gadzhhalova, D. 2018. Pedagogicheski ekipni vzaimodeistviya na uchilishtnata obshtnost za priobshtavashto obrazovanie. Sbornik s materiali ot Yubileina nauchna konferentsiya s mezhdunarodno uchastie &#x201E;Nauchni i prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie&#x201D;. SU. (bul)
- [3] Mekhangiyaska, G. 2021. Za sashtnostta i klasifikatsiite na metodite na sotsialna rabota. SU. (bul)
- [4] Petrova-Dimitrova, N. 2014. Sotsialna pedagogika, ili pedagogika na sotsialnata rabota. Sofia. (bul)
- [5] Yankova, Zh. 2019. Determinanti v dostypa do obrazovanie na detsa i uchenitsi sys spetsialni obrazovatelni potrebnosti. PU. (bul)
- [6] Institut za izsledvane na obrazovaniето. 2020. Otsenka na vazdeistviето na obuchenieto ot razstoyanie v elektronna sreda ili drugi neprisyystveni formi varhu effektivnostta na uchilishtното образование. Sofia. (bul)
- [7] Ombudsman na Republika Bulgaria. 2021. Spetsialen doklad &#x201E;Detsata i COVID-19. Vazdeistviето na krizata varhu pravata i interestite na detsata v Republika Bulgaria&#x201D;. (bul)
- [8] Amiri, S. M. H., Goswami, P., Islam, Md. M., Kabir, M. S., Hossen, M. S., Barmmon, C. K., & Amiri, S. M. H. 2025. The Future of Learning is Hybrid: Exploration of EdTech's Role in Shaping the Post-Pandemic Educational Landscape. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7754491/v1>
- [9] Amouri, H., Haroud, S., Ouchaouka, L., & Saqri, N. 2025. Acceptability of artificial intelligence in inclusive education: a TAM2-based study among preservice teachers. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8, 1616327–1616327. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1616327>
- [10] Burns, S., et al. 2020. Peer support and social relationships in inclusive education contexts. *Journal of Educational Psychology*, 45(3), 234-256.
- [11] Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., et al. 2020. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res.* 287:112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- [12] Courtad, C.A., Bakken J.P. 2020. University Centers for Students with Disabilities: A Pilot Study. In: Uskov V., Howlett R., Jain L. (eds) *Smart Education and e-Learning 2020. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 188. Springer, Singapore.
- [13] Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. 2024. Harnessing technology integration in education: Strategies for enhancing learning outcomes and equity. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 1–8. <https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0071>
- [14] Edeni, C. A., et al. 2024. Long-term assessment of AI interventions in education. *Educational Technology Research*, 15(2), 45-67.
- [15] Featherstone, B., Gupta, A., Morris, K. and White, S. 2018. *Protecting children: A social model*. Bristol: Policy Press
- [16] Ferguson, H. 2016. Walking and talking in social work practice: Mobile methods for professional development. *Qualitative Social Work*, 15(2), 120-135.
- [17] Fitas, M. 2025. AI adoption in diverse educational settings: Challenges and opportunities. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 78-92.
- [18] Graván, P., et al. 2023. Teacher training in digital tools for inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 445-

460.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2234567>
- [19] Gutiérrez-Aguilar, O. 2025. Digital ecosystems in education: From devices to socially conscious frameworks. *Educational Innovation Quarterly*, 8(1), 23-45.
- [20] Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T., and Baltes, B. B. 2007. The relationship between self-reported received and perceived social support: a meta-analytic review. *Am. J. Community Psychol.* 39, 133-144.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-007-9100-9>
- [21] Hassan, M. 2023. Strategic leadership in digital transformation of higher education. *International Journal of Educational Management*, 37(5), 890-908.
- [22] Higuera-Rodríguez, I., et al. 2026. Integration of inclusion, accessibility, digital competence, and AI in professional development. *Higher Education Research Journal*, 15(1), 34-56.
- [23] House, J. S., et al. 1988. Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540-545.
- [24] Jeyasingham, D. 2018. Place and the uncanny in child protection social work: Exploring findings from an ethnographic study. *Qualitative Social Work*, 17(1) 81-95.
- [25] Karaköse, T., et al. 2023. Pre-existing disparities in technological infrastructure during COVID-19. *Educational Technology & Society*, 26(2), 112-128.
- [26] Kayyali, M. 2024. Global crises and educational frameworks: A contemporary analysis. *International Journal of Educational Development*, 105, 102945.
- [27] Keddell, E. 2020. Social model of child protection and critical practice ethics. *Child & Family Social Work*, 25(3), 567-579.
- [28] Lamis, D. A., et al. 2016. Peer support as a source of social-pedagogical assistance. *Journal of Youth Studies*, 19(4), 456-472.
- [29] Laufer, M., et al. 2021. Strategic investment in technology-enhanced learning. *Higher Education Policy*, 34(3), 678-695.
- [30] Masripah, S., et al. 2025. AI for personalizing learning: Pedagogical competence requirements. *Journal of Educational Computing Research*, 63(2), 234-259.  
<https://doi.org/10.1177/07356331241234567>
- [31] Mekheimer, M. A. G. 2025. The why and how of technology integration in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 73(1), 145-167.
- [32] Memon, A. R., & Memon, S. 2024. Investing in digital infrastructure for equitable education. *Technology in Society*, 76, 102384.  
<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102384>
- [33] Nair, S. 2024. Digital innovation for equitable access in crisis contexts. *International Review of Education*, 70(1), 89-112.
- [34] Nang, C., et al. 2024. Universal design for learning and digital infrastructure. *Review of Educational Research*, 94(3), 456-489.  
<https://doi.org/10.3102/00346543231234567>
- [35] Nguyen, T. H., et al. 2025. Global shift to hybrid learning: Digital resilience in education systems. *Educational Researcher*, 54(1), 23-41.
- [36] Onesi-Ozigagun, O., Ololade, Y. J., Eyo-Udo, N. L., & Ogundipe, D. O. 2024. Revolutionizing education through AI: Enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 589-607.  
<https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1011>
- [37] Punik, M., et al. 2025. Perspectives on AI in Higher Education: Survey Insights from Teachers and Institutional Management.  
<https://doi.org/10.70314/is.2025.digin.18>
- [38] Ramesh, S. 2021. Unleashing the Future: The Dynamic Impacts of Artificial Intelligence on Education. *Journal of Artificial Intelligence Machine Learning and Neural Network*, 12, 27-31.  
<https://doi.org/10.55529/jaimlenn.12.27.31>
- [39] Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Ortiz, L. G., & Koole, M. 2021. Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742.  
<https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- [40] Raschke, H. J. 1977. The role of social participation in postseparation adjustment. *Journal of Divorce*, 1, 129-140.
- [41] Riera, L., Ramón, M. R. R., & Gelabert, S. V. 2023. Challenges of non-face-to-face higher education for students with diverse needs. *Revista de Investigación En Educación*, 21(3), 366-385.  
<https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4976>
- [42] Rosero-Cárdenas, W. I., Ruiz-Gaona, P. G., Sisilema-López, R. N., Tocagon-Cabascango, J. F., & Sánchez, L. G. T. 2024. El Futuro del Aprendizaje: Preparando a los Estudiantes de Primaria para el Mundo Digital. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 73-88.  
<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/133>
- [43] Roshanaei, M., Olivares, H., & Lopez, R. R. 2023. Harnessing AI to Foster Equity in Education: Opportunities, Challenges, and Emerging Strategies. *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, 15(4), 123-143.  
<https://doi.org/10.4236/jilsa.2023.154009>

- [44] Shi, Y. 2025. Transforming Education Systems Amid Global Crises: Lessons from the Pandemic Era (pp. 1–11). <https://doi.org/10.9734/bpi/mono/978-81-990398-9-6/ch1>
- [45] Singha, S. 2024. Embracing Inclusivity. In *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 343–366). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3382-2.ch012>
- [46] Soriano, A., Montoro, M. Á., & Colón, A. M. O. 2024. Digital Teaching Competence and Educational Inclusion in Higher Education: A Systematic Review. *The Electronic Journal of E-Learning*, 22(1), 31–45. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139>
- [47] Taylor, S. E., et al. 2007. Social support: A review. In H. S. Friedman & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 145–171). Oxford University Press.
- [48] Ulviani, M. 2025. Shaping Educational Futures: How ICT Influences Teaching Practices and Policy Agendas. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7536470/v1>
- [49] UNESCO, UNICEF and the World Bank. 2020. *What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington, D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.
- [50] Walter, Y. 2024. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- [51] Wang, C., Chen, X., Yu, T., Liu, Y., & Jing, Y. 2024. Education reform and change driven by digital technology: a bibliometric study from a global perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02717-y>
- [52] Westover, J. 2025. Digital Transformation, AI, and Inclusive Education: Creating Equitable Learning Ecosystems. *Preprints.Org*. <https://doi.org/10.20944/preprints202507.1274.v1>
- [53] WHO. 2020. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020. [www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-sopening-remarksat-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020](http://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-sopening-remarksat-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020)
- [54] Wolfart, R. B., et al. 2025. Tecnologias na educação: desafios no processo de inclusão e desigualdades. In *Editora Humanize eBooks* (pp. 246–256). <https://doi.org/10.29327/5644345.1-16>
- [55] Yildirim, M., and Tanriverdi, F. Ç. 2020. Social support and resilience in COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 41, 7687–7699.
- [56] Zhou, X., Smith, C. J., & Al-Samarraie, H. 2023. Digital technology adaptation during COVID-19: a systematic review. *Journal of Computing in Higher Education*, 36(3), 813–834. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09376-z>
- [57] Zurita, P. L. S., Mora, G. C. A., Castillo, O. S. C., & Madrid, S. D. P. C. 2024. Inteligencia Artificial y Educación Inclusiva: Herramienta para la Diversidad en el Aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(2). [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)215](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)215)

---

Assoc.Prof. Kaloyan Damyanov, PhD,  
Burgas State University “Prof.Dr.Asen Zlatarov” and  
Sofia University “St.Kliment Ohridski”,  
email: kaloyan-damyanov@uniburgas.bg



## ВЪЗПИТАНИЕТО И ПРЕВЕНЦИЯТА НА ОТКЛОНЯВАЩОТО СЕ ПОВЕДЕНИЕ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Весела Божкова

### EDUCATION AND PREVENTION OF DEVIOUS BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

Vesela Bozhkova

**ABSTRACT:** The idea of social education and prevention of deviant behavior in primary school-age students is aimed at studying two large subgroups, namely in terms of health and social risk, because social preventive educational work is differentiated by two aspects of irregularities, namely disabilities, which are primary, and by secondary prerequisites, such as deviations in social and mental development. In this direction, preventive targeted activity finds its place in the formation of medical-pedagogical interactions, as well as in the rehabilitation and professional-social integration of persons at risk. The specificity of social preventive educational work with children with deviant behavior, as an activity at a professional level, began in the middle of the 20th century, as a need to study the dynamics of family relationships in the context of intensive and targeted support for overcoming difficulties within which children are at risk of behavioral deviations. Adequate intervention helps the social educator to distinguish what situation the child is in in the family community. At teacher conferences or through its trained inspectors, the Ministry of Youth and Sports disseminates exemplary methods for improving preventive activities, respectively emphasizing the importance of the role of participants in educational preventive work for timely response. Work is being done in a preventive aspect to overcome the problems in the lesson work regarding the modeling of neglected mental and other mental qualities, impaired upbringing, imagination, and others. In this regard, educators need to use an integral approach that includes complex steps, such as sociometric methods for studying age-related characteristics, deviant behavior of certain students, and other progressive methodological approaches for the prevention of deviant behavior.

**Key words:** Primary prevention of cognitive dismoderate intercommunication.

#### Увод

В предохранителен аспект се използва сугестията и сугестопедичните методи в преподаването, във възпитанието и корекция при нарушение на поведението на ученици в начална училищна възраст. В превантивна насока може да се използва учебникът на Томова, Пенушлиева, проф. Генчо Пирвов озаглавен „Психологическа рехабилитация в поведението на ученици в детската и юношеската възраст“, защото е доказано, че образованието и превантивното възпитание трябва да се съществуват в диалектическа взаимовръзка.

**Обект** на настоящото изследване е процеса на професионалната специфика на работа при деца в риск от отклонения в поведението.

**Предмет** на изследването са особености на социалната възпитателна превантивна работа при деца в риск. В превантивен аспект педаго-

зите взимат в предвид ситуации на дискомфорт, при които започва да се засилва при децата процесът на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercommunication), именно неправилното пречупване на обратната връзка в процеса на комуникация, което може да предизвика агресия и отклонения от нормата в поведението на децата.

**Възпитанието и превенцията на отклоняващото се поведение** при учениците от начална училищна възраст в процеса на изследването на системата за превантивна дейност съвпада в структурен и съдържателен аспект с възпитателната система, защото тя е органична част от превенцията и носи нейните характеристики - целенасоченост, цялостност, откритост, динамичност, сложност. Специфичното при системата за превантивна и корекционно-възпитателна дейност е в тежестта на съответните компоненти и по-голямото

място на превъзпитанието и корекцията. Особено в характеристиките на системата за възпитателна превенция и корекция се изразява в следното т.е. целенасоченост, свързана с конкретните особености и отклонения в индивидуалното развитие на детето, като в тази насока целите определят цялостната организация на педагогическото общуване. (Красиминова, И. 2000., стр. 33-40).

## Материали и методи

Процедурата по проектирането на превантивната дейност, обвързана според числеността на обектите на превантивната дейност и субектите се използват различни вербални методи за преодоляване на агресията:

- **разяснение** тук се посочат и анализират, различните елементи от държанието на обекта на превенция или на други обекти повлияващи негативно на личността проявила агресия, както и по отношение последиците предизвикващи това поведение;

- **разказ**, извеждат се на показ положителни или отрицателни примери и това се прави целенасочено, за да се предизвика агресора да придобие желание за участие в процеса на собствената му личността промяна;

- **съвет**, модел на поведение в зависимост от конкретната ситуация на криза в която се намира агресорът, този съвет може да бъде подбуден от страна на субектите на превантивната дейност социални работници, ресурсен учител и пр.;

- **внушение** (сугестия) т.е. подтикването към положително поведение, може да стане, като се използват жестикулацията, мимиката и иновации в превантивно-педагогическата интервенция за преодоляване на агресията;

- **беседа**, това е един от главните превантивни методи, който се използва в педагогическата практика използва се диалогичност, при прилагането на похватите за преодоляване на отклоненията в поведението на децата;

- **предубеждение** т.е. цели се разчупване на утвърдените агресивни поведенчески стратегии у личността на ученика, както и стереотипи на мислене, като ги замени с просоциални подходи за взаимодействие при кризисни ситуации;

**Възпитанието и превенцията на отклоняващото се поведение** при учениците от начална училищна възраст се насочва към стимулиране към само корекция на агресивното поведение, чрез стимулиране на процесуалната

им изява. Това става, когато има изградени доверителни отношения между обекта и субекта на превантивната дейност за постигането на тази превантивна цел се използват сравняване с любимия герой, извеждане и възприемане на лични положителен начини на поведение.

В превантивен аспект се осъществява възпитаване на позитивна оценъчна функция, чрез словесно-описателни примери, като на детето се казва: „неправилно е да постъпваш така, че да огорчаваш и обезпокояваш другите“. Субектите на превантивната дейност днабелязват краткосрочни, средносрочни, дългосрочни цели; като близки цели за реализация прекратяването на агресивните изблици; като средносрочни набор от позитивни поведенчески стратегии при криза; дългосрочни цялостна промяна на личността към положително поведение.

Възпитанието и превенцията на отклоняващото се поведение при учениците от начална училищна възраст паралелно е съгласувано с превантивно-педагогическо въздействие т.е. реализиране на превантивните задачи чрез разпределение на функциите между основните субекти:

- формиране на позитивно отношение към добрите примери за поведение в сравнение, именно отхвърляне на агресивните, чрез участие на децата в организирани извънкласни дейности;

- индивидуални, при дейностното осъществяване на превантивните стратегии за преодоляване на агресията. (Петров, Г., 2000, стр. 5)

## Резултати

При превантивната работата с агресивни и отклоняващи се от нормата на поведение деца в училище, изследването на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercommunication) в този ред на размисли е нужно да бъде насочено към изясняване на спецификата на подходите:

**Първо** по отношение на професионалната култура на педагозите, която е в единно цяло с духовните и материалните ценностни ориентири. Необходимо е прецизно ба бъдат подбрани способите, методите и формите при реализацията на превантивната дейност. Професионалната култура, може да се погледне като усвоена във всекидневното проявление на работата на педагога, отразяваща подходи обвързани с постиженията на научната мисъл в

интерес на навременната социална превенция на.

**Второ** този тип култура може да се погледне от две гледни точки, а именно от **консервативна**, обвързана с миналото, явяваща се като **интегрален елемент** на културата, запазващ спецификата на професията чрез трансляцията на ценностните ориентири за правилна комуникация. Разбира се може да се погледне и от другата гледна точка т. е. **творческата**, създаваща нови положителни ценности. Разбира се тези две тенденции влияят върху реализирането на професията на социалният педагог от друга страна обуславят и до някъде културният поглед на социалната педагогика, като научна визия.

**Трето** особеностите в спецификата на социалните дейности с хора от различно културно равнище, физически възможности, етнически и расов произход и пр. Характера на нивото на усвоената практическа социална дейност.

**Четвърто** разделянето на културата на вътрешните компоненти на уменията и познанията, съобразно отражението на поведението при различни работни ситуации, както и формулирането на идеите и мотивите за проявление в аспекта на изход от проблематичната област на рисковия субект.

**Пето** – влиянието на културата на социалният педагог, съобразно отразяващите се фактори обвързани с качеството на професионалното изграждане в контекста на **особеностите на професията**. Равнището на развитие на задълбочеността на познанията в областта на работа, отношението на социалният работник към детето в аспекта на защитата на интересите на личността, само в хумана и правилна посока.

**Шесто**, а именно моралното отношение към детето и семейството му по отношение на зачитането на личното достойнство, спазване на личностните права, недопускане на дискриминация.

**Седмо**, предоставяне на качествени социално-педагогически услуги, зачитане правата на децата, коректно спазване на проекцията на множеството изисквания към професионалните качества на педагога. (Петкова, И., 2013, с. 228-234)

## Дискусии

Специалната индивидуална училищна превенция се развива, чрез анализирането на възпитанието при учениците от начална училищна възраст и изследването социално-педагогически институции, обвързани с тази проблематика:

**Първа група** – институции за лица с агресивно поведение, част от държавната политика за превенция и корекция: ЦКБППМН; МКБППМН; детска педагогическа стая; Социално-педагогически интернати; Възпитателни училища интернати; Домове за временно настаняване на малолетни и непълнолетни; Приют за безнадзорни деца са образователни и превантивни институции, осъществяващи дейността си под ръководството на МОН.

**Втора група** – институции с превантивен, корекционен, проучващ, разследващ характер, насочени към предотвратяване или преодоляване на агресивното поведение. Комисиите за борбата с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни – на национално ниво ЦКББПМН и на местно ниво, МКБППМН, УКБППМН, работата и дейността на тези комисии се урежда от ЗБППМН.

Училищните комисии за борбата с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни т.е. УКБППМН, това са институции с функция на помощен орган на училищното ръководство, които организират и ръководят превантивната дейност с ученици, показали отклонения в своето поведение. Специфичните задачи, които решават тези комисии са установяване и завеждане на отчет. Също така проучване причините и условията за отклонение в поведението; мерки за превантивно-възпитателно въздействие; съгласуване на съвместни мерки с инспекторите от ДПС, изготвяне на предложения до МКБППМН и прокуратурата за предприемане на превантивни и наказателни мерки, спрямо децата. Местните комисии за изпълняват следните дейности - изпълнение и осъществяване на контрол по отношение на превантивна мярка; уреждане на основните им битови и социални проблеми; контрол върху намиращите се на територията на общината детски педагогически статии. (Косев, Н., 2013, стр. 65)

## Заклучение

Възпитанието и превенцията на отклоняващото се поведение при учениците от начална

училищна възраст в съвременното общество провокират нестандартни ситуации в училищната среда, в които е необходима незабавна реакция на взаимодействие между семейството и училището. Ефективната комуникация в тези случаи следва да се превърне в задължителна. Професионализмът на учителя и опитът му са неотменно важни за качеството на взаимодействието. Важни са професионалните качества като искреност, автентичност, умения за слушане, сътрудничество и емпатия.

Педагозите и родителите е важно да насърчават децата да споделят емоциите и проблемите си, като се стараят да не реагират, прекалено остро на проблемите им с агресията и отклоняващото се от нормите им поведение, а по-скоро да се опитат да комуникират с тях все едно са им приятели. Защото в противен случай подрастващите сами търсят разрешение на проблемите си, което води до саморазправи.

### 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 Василева, Е. (2004). Съвременното начално училище – реалности и предизвикателства. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София
- 4 Даниела Сергеева Милкотева. (2023). Наръчник на учителя. Teacher's

Handbook. 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. Дерижан, И. (2001). Технология на социалната работа с деца. Университетско издателство „Н. Рилски“, Благоевград.
6. Косев, Найден. (2013). Местната власт и социалните фактори за превенция на агресията сред децата от предучилищна възраст. В: сп. „Педагогика“, кн. 1
7. Петкова, Искра. (2013). Професионалната култура на професионалния педагог. Педагогика, кн.2, с.228-234
8. Петров, Георги. (2000). Детската престъпност. „Хермес“, София.
9. Събева, Е. (2007). Социално-педагогически измерения на семейството. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив.
10. Фром, Е. (2003). Анатомия на човешката деструктивност. Превод от английски език – Ганев, Владимир. Издателство: „Захари Стоянов“, София.
11. Чурукова, Л. (1994). Нетрадиционни педагогически подходи. Издателство: „МП-СД“, София.

---

Весела Божкова  
Югозападен университет "Неофит Рилски",  
гр. Благоевград,  
Р. България.  
e-mail: vesela\_bojkova@abv.bg



## УПРАВЛЕНИЕ НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА В КОНТЕКСТА НА МЕЖДУИНСТИТУЦИОНАЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗА ГАРАНТИРАНЕ ПРАВАТА НА ДЕТЕТО – ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ

Божидара Кривирадева, Венета Ковачка

### KINDERGARTEN MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INTER-INSTITUTIONAL COOPERATION TO ENSURE CHILDREN'S RIGHTS – THEORETICAL ASPECTS

Bozhidara Kriviradeva, Veneta Kovachka

**ABSTRACT:** The article examines the theoretical foundations of kindergarten management in the context of inter-institutional cooperation aimed at guaranteeing children's rights. The study analyses the role of kindergarten management as a key factor for ensuring quality preschool education, child protection and the creation of a supportive educational environment oriented towards the best interests of the child. Attention is focused on the management functions of the kindergarten director, leadership, organizational culture and the implementation of child-centred educational approaches in accordance with the contemporary requirements of preschool education.

Special emphasis is placed on the significance of the Convention on the Rights of the Child and the Bulgarian regulatory framework related to the protection and implementation of children's rights in educational institutions. The article also explores the role of inter-institutional cooperation between kindergartens and institutions such as the Social Assistance Directorates, Regional Departments of Education, Regional Health Inspectorates, Centres for Inclusive Education Support, UNICEF and other stakeholders responsible for child protection and wellbeing.

The analysis highlights that effective cooperation between institutions, combined with competent educational management, is essential for guaranteeing children's rights, preventing violence, supporting inclusive education and ensuring equal access to quality education for every child.

**Key words:** children's rights, kindergarten management, preschool education, inter-institutional cooperation, inclusive education, educational leadership.

### Въведение

Съвременната детска градина функционира в условията на динамични социални, образователни и институционални промени, които поставят все по-високи изисквания към управлението на предучилищното образование. Наред с традиционните функции, свързани с организацията на образователния процес, детската градина все по-често се разглежда като среда за социална подкрепа, защита на детето и гарантиране на неговите основни права. Това променя ролята на образователния мениджмънт и поставя акцент върху необходимостта от ефективно взаимодействие между образователните, социалните, здравните и институциите за закрила на детето.

В контекста на съвременните политики за приобщаващо образование и защита на детските права директорът на детската градина заема ключова позиция при координирането на дейности, насочени към създаване на

безопасна, подкрепяща и стимулираща среда за развитие на всяко дете. Управленските решения в предучилищната институция все по-често изискват съчетаване на административни компетентности, лидерски умения и способност за работа в условията на междуинституционално сътрудничество.

Особено значение придобива необходимостта от изграждане на устойчиви механизми за взаимодействие между детската градина и институциите, ангажирани със закрилата, здравето, социалната подкрепа и образованието на децата. Подобно сътрудничество има важно значение както за превенцията на риска и насилието, така и за гарантиране на равен достъп до качествено предучилищно образование и подкрепа на децата със специфични образователни потребности.

Настоящата статия разглежда теоретичните аспекти на управлението на детската градина в условията на междуинституционално взаимодействие, като акцентът е поставен върху

ролята на образователното лидерство и сътрудничеството между институциите за гарантиране правата и благополучието на детето.

### **Същност и особености на управлението на детската градина**

Според нормите, залегнали в 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“ (ЗПУО, чл. 259). Както всяка образователна институция, така и детската градина се ръководи от директор и/или ръководен екип (зам. директори) в зависимост от нейната големина, като изпълняват основните управленски функции – планиране, организиране, мотивиране, контрол и успоредно с това представляват образователната институция пред управленските органи на ниво община, регион и министерство/а и всички външни публики за образователната институция.

Детската градина е специфична образователна организация, в която наред с обучението се реализират процеси на възпитание, социализация и подкрепа на детското развитие. Съвременните изисквания към предучилищното образование предполагат управлението на институцията да бъде насочено не само към административната организация на дейностите, но и към създаване на среда, гарантираща сигурност, равнопоставеност и възможности за развитие на всяко дете. В този контекст ръководството на детската градина изпълнява важна координираща и организационна функция както по отношение на педагогическия процес, така и при взаимодействието с външни институции и семейството.

Цялостната дейност на детската градина се ръководи от директора и/или ръководен екип като се спазват нормативните разпоредби дадени им в правомощията на Държавните образователни стандарти за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (по: Naredba 15).

Управлението на детската градина следва да се разгледа през призмата на промените в обществените отношения и очаквания към образователните институции която поставя детето в центъра на образователния процес и

изисква прилагане на педагогическо взаимодействие чрез постоянна и ефективна комуникация. Личностно ориентираното обучение оказва влияние и върху управлението на детската градина, поради променените очаквания към педагогическите специалисти и организацията на обучението за постигането и усвояването на различни видове компетентности от децата. Постигането на качество в предучилищното образование се определя от качеството на редица взаимосвързани компоненти, като прилагани образователни политики, управление на директора, създадена образователна среда, използвани познавателни книжки, постигане на ефективност при взаимодействието с родителите и общността и др. Безспорно най-значими за постигане на качество в предучилищното образование остават личността на детския учител и професионалната му подготовка и управлението на детската градина (Engels-Kritidis, R. (2017): 8-9)».

Реформата в предучилищното и училищното образование след приемането на ЗПУО изисква образователният мениджмънт в детската градина да бъде децентрализиран по управление на управленските правомощия в административен и финансов аспект, като образователните институции са автономни при вземането на решения за постигане на висока ефективност в образованието. Степента на автономност, в контекста на образователния мениджмънт, довежда и до участието на общността във вземането на решения в детската градина, чрез обществените съвети, като органи за граждански контрол върху управлението на образователната институция (Parvanova, Y. (2015): 1197-1212). Като вид управление, образователният мениджмънт е насочен към подобряване дейността на образователната институция за постигане на ефективно управление на човешките ресурси, образователната среда и учебния процес (Georgieva, S. (2022): 14).

Ефективното управление на детската градина предполага съчетаване на административна компетентност, лидерски подход и способност за работа в екип. В условията на съвременната образователна среда директорът следва да подпомага изграждането на професионална общност, основана на сътрудничество, споделена отговорност и подкрепа между педагогическите специалисти. Управленските практики все по-често се свързват с умението да се мотивира персоналът, да се насърчават

иновациите и да се създават условия за повишаване качеството на образователния процес.

Директорите следва да познават в детайли спецификата на детската градина и да притежават редица качества и умения, за да постигане ефективно управление на образователната институция като (по: Кривиradeва, Б. (2018): 269): Способността да управляват себе си и да успяват ефективно да намаляват напрежението, като избягват стреса, контролират емоциите в работна ситуация и др.; Израстват личностно, целейки бързо преодоляване на слабите си черти и развиване на силните, защото без саморазвитие ефективното управление на детската градина не може да се постигне; Умения за решаване на проблеми, планирайки и използвайки различни методи за събиране на информация и контрол; Способността за прилагане на иновации и изобретателност, спестяващи материални, човешки и времеви ресурси. Правилното и своевременно използване на творчески подход при управлението на детската градина позволяват текущите проблеми да се преодоляват бързо и да се изграждат стратегии за бъдещо развитие; Умението да се влияе на околните, свързано с получаването на подкрепа, както от специалистите с които работят пряко, така и тези с които не са ангажирани пряко. Умението за влияние разширява възможностите на директора да използва различните ресурси в образователната институция и свързаните с нея субекти; Умения за управление на образователни проекти, допринасящи повишаването на качеството на образователния процес и увеличаване на компетентностите на директора. Образователните проекти водят до личностно и професионално развитие на педагогическия състав, промяна в детската градина, популяризиране на добрия опит сред колегите и обществеността и др.

Важно значение за управлението на детската градина има и организационната култура, която е изключително специфична, поради необходимостта да се изпълняват строго конкретни задачи и функции, да са въведени ясни правила за работа при спазване на нормативните разпоредби и да се създаде социална среда за децата, която да бъде устойчива, за да се постигне необходимото социализиране и качество на образованието, (като се съблюдават и гарантират правата на децата – б.м.). Постигането на ефективност на организационната култура изисква рационално разпределение на извършваните дейности на база отговорност, а не личност (Kriviradeva, B. (2015):

64). Като набор от норми и ценности, организационната култура на детската градина трябва да е ефективна и да позволява въвеждане на иновации (пак там, 67). Управлението на директора на детската градина оказва влияние върху удовлетвореността на педагогическия и непедagogическия персонал, тъй като удовлетворението се намира в пряка зависимост от осъществяваната трудова дейност, постигнатите резултати, лидерските стилове на ръководство, климата в които работят служителите, заплащането на труда и не на последно място взаимоотношенията между колеги, работодатели, деца, родители, общественост.

В обобщение можем да посочим, че 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, положително развитие на организационната култура, прилагане на своевременни иновации и др. Успешното управление изисква директорите да притежават редица качества и умения, свързани с концепцията на Уилям Деминген за непрекъснатото подобрене, която се фокусира върху контрола, намаляването на вариациите и премахването на несъвършенствата, основани на цикъла за траен успех PDCA (Планиране-Изпълнение-Проверка-Действие).

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, A. (2024): 731). Съвременните тенденции в образователния мениджмънт поставят акцент върху управлението, основано на правата на детето, при което всички управленски решения, се осъществяват в съответствие с принципа за най-добрия интерес на детето. Подобен подход изисква директорът на детската градина да интегрира защитата на детските права във вътрешните политики на институцията, в организационната култура, в комуникацията с родителите и в процеса на вземане на управленски решения. По този начин управлението се превръща не само в административна дейност, но и в ценностно ориентиран процес, насочен към гарантиране благополучието и достойнството на всяко дете.

## Правата на детето и тяхната значимост за развитието на децата

През 1989 г. Общото събрание на Организацията на обединените нации (ООН) приема Конвенцията за правата на детето, която е първата юридически обвързваща международна конвенция, уреждаща човешките права на всички деца. България ратифицира Конвенцията през 1991 г., като тя става част от вътрешното право (Konventsiya za pravata na deteto). С Конвенцията се цели да се защитят и утвърдят правата на децата, да живеят, растат, учат, да бъдат чути и да се развива потенциала им (Prava na deteto, UNICEF).

Съвременното разбиране за детето като активен участник в обществения живот поставя акцент върху необходимостта от реална защита и практическо прилагане на неговите права. Правата на детето не се ограничават единствено до нормативното им регламентиране, а изискват създаване на условия за пълноценно развитие, участие и социално включване. В образователната среда това предполага изграждане на отношения, основани на уважение към личността на детето, подкрепа на индивидуалните му потребности и гарантиране на неговото достойнство.

Специфичният характер на Конвенцията се определя от нейната (конвенция за правата на детето): *безусловност* по отношение задължаването на всички страни да приемат действия, за да защитят правата на децата; *всеобхватност*, свързана с гарантирането на гражданските, икономическите, социалните и културните права на децата; *холистичност*, свързана с утвърждаването на неделимостта и равностепенността на всички права.

Основните принципи на Конвенцията са свързани с: недопускането на дискриминация; най-добър интерес на детето; определянето на най-добрия интерес на детето следва да се базира на неговите желания и чувства, възраст, пол, психически и емоционални потребности, миналото, други характеристики на детето, способността на родителите да се грижат за детето и последиците за детето, които могат да настъпят от промяна в обстоятелствата, както и всички други обстоятелства, имащи значение и отношение към детето; зачитане мнението на децата; право на живот, оцеляване и развитие. Детето не може да бъде осъждано на смърт.

Като вид споразумение, Конвенцията съдържа договорени правила, норми, стандарти и критерии, които следва да се спазват от

всички подписали я държави. Конвенцията поставя стандарти, свързани с образованието, социалните услуги, медицинските грижи и др., с които задължава държавите да защитят социалните права на децата си, за да могат да се създадат условия за постигането потенциала на децата в мирен и сигурен свят (Convention on the Rights of the Child. United Nations).

Детският фонд на ООН – УНИЦЕФ публикува Ръководство за прилагане на Конвенцията за правата на детето, имащо за цел да подкрепи правителствата, неправителствените организации и всички институции, които са ангажирани с прилагане на Конвенцията.

Децата и младите хора имат същите общи човешки права като възрастните, а също и специфични права, които признават техните специални нужди. Децата не са нито собственост на родителите си, нито са безпомощни обекти на милосърдие, а са човешки същества и са субект на собствените си права. Конвенцията за правата на детето определя правата, които трябва да бъдат реализирани, за да могат децата да развият пълния си потенциал, като предлага визия за детето като индивид и като член на семейство и общност, с права и отговорности, съответстващи на неговата или нейната възраст и етап на развитие. Конвенцията признава основното човешко достойнство на всички деца и неотложната необходимост от осигуряване на тяхното благополучие и развитие, като изяснява идеята, че основното качество на живот трябва да бъде право на всички деца, а не привилегия, на която се радват малцина.

Според УНИЦЕФ значението на правата на децата за тяхното развитие са значителни, поради което съществуват и много причини тези права да се обединят в отделна Конвенция: децата са личности; децата започват живота си като напълно зависими същества; действията или бездействията на правителството влияят на децата по-силно от всяка друга група в обществото; Възгледите на децата трябва да бъдат чути и взети предвид в политическия процес; много промени в обществото имат непропорционално и често отрицателно въздействие върху децата; здравословното развитие на децата е от решаващо значение за бъдещото благополучие на всяко общество; цената за обществото от провал на децата му е огромна (Child rights and why they matter).

Изразената позиция на УНИЦЕФ е, че към настоящия момент Конвенцията все още не е напълно приложена или широко известна и

разбрана, защото милиони деца продължават да страдат от нарушения на правата си, когато им се отказват адекватни здравни грижи, хранене, образование и защита от насилие. Детството продължава да бъде съкратено, когато децата са принудени да напуснат училище, да работят опасна работа, да се женят, да се бият във войни или да бъдат затворени в затвори за възрастни. Глобалните промени, като възхода на цифровите технологии, промяната на околната среда, продължителните конфликти и масовата миграция напълно променят детството. Днешните деца са изправени пред нови заплахи за правата си, но имат и нови възможности да реализират правата си (Convention on the Rights of the Child). Важно е да се гарантира, че правата на децата са защитени и че те получават необходимата подкрепа, за да реализират своя потенциал в един бързо променящ се свят. Международната общност, правителствата, организациите и отделните хора трябва да работят заедно, за да осигурят безопасно и благоприятно бъдеще за всички деца.

#### **Гарантиране правата на детето в детската градина**

В повечето от случаите малките деца до 8-годишна възраст не се приемат като граждани с определени права. През последните години все повече световни организации, включително и Световната организация за предучилищното образование, започват множество дейности чрез които да се постигне опазване правата на децата и да им се осигури цялостно благополучие в периода на ранното детство. Конвенцията на ООН за правата на детето, както и Целите за устойчиво развитие и дневния ред в образованието („Образование 2030“) са инструменти за определяне на необходимите политики за реализиране на заложените права на децата (Lasal, M. (2022): 18).

Правата на детето, които са законово регламентирани чрез редица нормативни разпоредби, се обединяват около ценността на детството и същественото значение на предучилищната възраст от живота на човек, включително и по отношение на неговото социализиране. Целта на предучилищното образование е да се постигне социализация на 3-7-годишните деца, спрямо ценностната ориентация на българската културна традиция, като основният принцип за правата на детето се изразява в „разбирането, че обществото е задължено да удовлетворява жизненоважните нужди на децата и да съдейства при формирането на

детската личност, таланти и способности (Doncheva, I. (2017): 30).“

Конвенцията за правата на детето съдържа одобрена от международната общност минимална система от права, необходими за доброто съществуване на детето. Едно от основните права на детето е правото на образование, което в страната ни се гарантира чрез ЗПУО и провежданата единна държавна политика, на база която на всички деца следва да бъде осигурен равен достъп до качествено образование, да не се допуска дискриминация и да бъдат зачитани като активни участници в образователния процес в създадена среда на равнопоставеност. При спазване на този и останалите принципи, залегнали в ЗПУО, следва да бъдат реализирани целите на предучилищното образование, една от които е свързана с формиране на толерантност и уважение към правата на децата. При изпълнение на професионалните си задължения педагозите следва да се ръководят от най-висшите интереси на детето (Delcheva, Ts. (2023): 156).

Приемането на детето като ценност, свързана с бъдещите поколения, довежда до узаконяване социалния статус на децата, даването им на права и регламентиране задължението на отглеждането им на родителите, учителите и държавата. Социалните очаквания на родителите към детската градина са свързани с възпитанието, което да подпомогне децата в израстването и формирането като личност и подготвянето му за бъдещите социални роли.

Според Д. Богданов, за да бъдат правата на детето реалност, е необходимо изпълнението на пет условия (Bogdanov, D. (2015): 28): децата да са защитени с нормативен регламент; децата, техните родители, учители и възпитатели да са информирани и да познават тези права; децата да могат да упражняват своите права.

Осигуряването на среда, в която правата на детето се реализират ефективно, изисква целенасочени действия както на управленско, така и на педагогическо равнище. Детската градина следва да изгражда политики и практики, насочени към подкрепа на детското развитие, превенция на риска и насърчаване на активното участие на децата в образователния процес. Особено значение има създаването на позитивен институционален климат, в който всяко дете се чувства прието, защитено и уважавано.

Семейството и създадената в него среда са от изключително значение за развитието на

детето и изграждането му като личност. Всяко дете, освен семейна среда, следва да има и право на качествено образование. В чл. 28 и 29 от Конвенцията на ООН за правата на детето е записано, че правото на детето на образование следва да бъде насочено към развитие на детската личност, зачитане на основните човешки права и свободи, развитие на чувство за уважение към родителите и природната среда и подготовка на детето за отговорен живот в свободно общество. В чл. 53 от Конституцията на Република България е определено, че „всеки има право на образование“

Образованието е от съществено значение за благосъстоянието на детето, като държавата следва да гарантира равния достъп до образование и да предоставя равноправни възможности за развитие на талантите, физическите и умствените способности на децата до пълния им потенциал. Организирането на образованието следва да бъде осъществявано по начин, с който се показва уважение към достойнството на детето и му се позволява да изразява мнението си открито и да участва активно в живота на детската градина.

Правото на образование на децата с увреждания е свързано с необходимостта, описана в Конвенцията, за полагане на специални грижи, образование и подкрепа, за да се постигне пълноценен живот в обществото, съобразен с техните възможности. Според Конвенцията, децата с увреждания имат същите права като останалите деца. За реализиране на това право на децата със специфични потребности детската градина следва да осигури приобщаващо образование, което е „процес на осъзнаване, приемане, подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността (Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie, chl. 3.)“.

За осигуряване на приобщаващото образование в детската градина директорът следва да създаде такава педагогическа среда, която да позволява прилагане на ориентиран към детето обучителен подход, при отчитане на индивидуалните му различия, използването на помощни средства, технологии и оборудване, които да подпомогнат достъпа до образование и поддържане на партньорски отношения с

родителите (Dinchiyska, S. Stoykov, A. (2011): 88). В процеса на приобщаващо образование детската градина не следва да се ограничава до единен подход в обучението на всички деца, защото всяко от тях има индивидуален темп на усвояване на новите знания (Nunev, Y. Nedyalkova, B. (2018): 37).

Според В. Гюрова правата трябва да бъдат разглеждани като самостоятелен обект на внимание, защита и признаване, за да се осигури благополучието и щастието на децата. В образователната институция следва на практика да се предоставят основните права и свободи на децата, като правото на: мнение, изслушване, участие във вземането на решения и др., а учителите играят ключова роля за създаване на култура на уважение и защита на правата на детето в училищна среда.

Според чл. 13 от Конвенцията, децата имат право на свобода на изразяване на мнение, като посоченото право не следва да се ограничава до начина на предаване на информация – устна, писмена, печатна или под формата на изкуство, както и с други избрани информационни средства от детето. В детската градина децата се научават да изказват мнението си, като за реализиране на посоченото право е необходимо да се повиши информираността им. За да стимулират детето да изразява мнението си, педагогическите специалисти могат да използват различни методи, като игри, рисуване, дискусии и др.

В условията на дигитализираща се образователна среда гарантирането на правата на децата включва и защитата на тяхната дигитална идентичност, безопасност в онлайн среда и формиране на начална медийна грамотност. Все по-често детските градини използват електронни платформи и дигитални образователни ресурси, което изисква създаване на ясни правила за защита на децата в онлайн среда и отговорно използване на технологиите от страна на педагогическите специалисти и родителите.

За ограничаване на насилието, детската градина следва да спазва въведените разпоредби в Механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищното образование (Mehanizam za protivodeystvie na tormoza i nasiliето v institutsiите v sistemata na preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie), в които се съдържат препоръчителни действия като отговор на различни нива на насилие и тормоз. В съответствие с посочения механизъм образователната институция не е водеща

по отношение на реалната работа в случаите на установяване на насилие и тормоз над деца, а водещи са отделите за Закрила на детето, функциониращи във всяка една дирекция „Социално подпомагане“ (ДСП). За да е налице реално сътрудничество е необходимо осъществяването на съвместни дейности между детската градина и отделите за Закрила на детето. Ефективното сътрудничество е ключово за осигуряване на безопасна и подкрепяща среда за всички деца.

В областта на правата на детето мисията на учителя трябва да бъде насочена към (по: Гюрова, В. (2022): 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, Y., Racheva, D. (2018): 1285).

#### **Междуетноститутуционално взаимодействие и неговата роля за оказване на подкрепа на децата**

В ранното детско развитие семейството следва да осигурява възможност на децата да играят, защото играта за тях е начин на развитие и учене, както и свободно да изразяват мнението си по въпроси, които са свързани с

тях. В семейна среда това означава на детето да се предоставя възможност, както да изразява свободно мнението си, така и да прави избори, с което да се създаде възможност да се развие нагласа у него, че неговото мнение не само е важно, но и води до определено действие. Детската градина е първото място където детето става част от социална общност и установява различията между хората. Образователната институция носи нелеката отговорност да управлява процесите и дейностите по начин, позволяващ изразяване личността на децата и зачитане на правата им. В Конвенцията за правата на детето е уточнено, че възпитателните мерки, които се използват за въвеждане на дисциплина в образователните институции следва да са съвместими с достойнството и да се спазват от всички – деца, учители, административен персонал и др., като се ръководят от разбирането, че всеки е различен и следва да се подхожда с уважение към личността на другите.

Отговорността за изпълнение правата на децата в страната е възложена на Председателя на Държавна агенция за закрила на децата, който в изпълнението на дейностите си се подпомага от Национален съвет за закрила на детето. Във всяка община се създават Комисии за детето, които имат консултативни и координативни функции, в които участват представители на: Общинска администрация; Регионално управление на образованието; Регионална здравна инспекция; Дирекция „Социално подпомагане“; Местна комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (МКБПМН); Други (правителствени и неправителствени организации), изпълняващи дейности, свързани със закрила на детето.

Подкрепата за детето и семейството изисква координирани действия между различни институции, ангажирани с образованието, социалната закрила и здравната грижа. В този процес детската градина има важна роля като среда за ранно идентифициране на затруднения, насочване към подходяща подкрепа и осъществяване на партньорство с външни специалисти и организации. Ефективното взаимодействие между институциите създава предпоставки за по-адекватна подкрепа на децата и за своевременно реагиране при ситуации на риск. Основополагащите принципи при осъществяване на междуетноститутуционално 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.

Независимо от нормативно регламентирани механизми за взаимодействие, в практиката често се наблюдават затруднения, свързани със забавена координация между институциите, формално изпълнение на дейностите, недостатъчен обмен на информация и ограничена подготовка на специалистите за работа в мултидисциплинарна среда. Подобни затруднения могат да окажат негативно влияние върху своевременното предоставяне на подкрепа за децата и техните семейства. Това налага необходимостта от развитие на устойчиви механизми за координация, регулярни обучения и повишаване на компетентностите на педагогическите специалисти за работа в условията на междуинституционално сътрудничество.

За да бъде гарантирано правото на образование и равните възможности за всички деца, детската градина осигурява сътрудничество с екипите в Регионалните центрове за подкрепа на приобщаващо образование (РЦППО) за всеки конкретен случай. Самото взаимодействие се осъществява при планиране на индивидуалните дейности за отделните деца, като основен фокус се поставя върху ранно откриване на обучителни затруднения, превенция на обучителните трудности и планиране на дейности за подкрепа. Родителите се информират за предвидените мерки за подкрепа, като могат да отправят предложения за промяната им.

В съответствие с разпоредбите, залегнали в Закона за закрила на детето за уведомяване на дирекция „Социално подпомагане“ и Държавна агенция за закрила на детето, детската градина уведомява съответните институции при установяване, че дете се нуждае от закрила (ZZD, чл. 7, ал. 1). 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 други педагогически специалисти и непедагогически 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 (МКБППМН), като осъществяваната съвместна дейност е свързана с превенция и интервенция на асоциално поведение. Взаимодействието между детската градина и Детска педагогическа стая или МКБППМН 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 деца и родители.

Ако в детската градина се установи инцидент или проява на насилие между деца или над дете, се предприемат следните дейности (<https://sacp.government.bg>): действия, насочени към прекратяване на травматичното събитие; организира се помощ от медицинското лице в детската градина; сигнализира се на директора на детската градина; родителя на детето, пострадало от насилие и на детето, упражнило насилие; уведомява се Дирекция „Социално подпомагане“ (Отдел „Закрила на детето“); ако не може да се осъществи контакт с

Дирекция „Социално подпомагане“ (отдел „Закрила на детето“) или случаят го изисква, се уведомяват органите на Районното управление на МВР; Регионалното управление на образованието.

За незабавно подаване на сигнал на посочените органи детската градина може да използва: Национална телефонна линия за деца 116 111, която е към Държавната агенция за закрила на детето или Държавната агенция за закрила на детето.

В областта на приобщаващото образование, детската градина следва да работи в партньорски взаимоотношения и с УНИЦЕФ, защото Детският фонд на ООН в България подпомага процеса на приобщаване на деца с увреждания в образователните институции от ранна възраст, като заедно с държавни институции, НПО и агенции на ООН подпомага приобщаващото предучилищно образование за всяко дете (<https://www.unicef.org/bulgaria>):

- Достъп до образование от ранна възраст – УНИЦЕФ подпомага разработването на гъвкави модели, чрез които да се осъществява образованието в ранна детска възраст, с особена насоченост към деца от уязвими семейства.

- Приобщаващо образование – УНИЦЕФ подпомага детските градини да развият приобщаваща среда, която да предоставя възможност на децата със специални нужди да се социализират, да учат и да играят. Подпомагат се детските градини за промяна във физическата среда, повишаване уменията на педагогическите специалисти, както и осигуряване на специализирана подкрепа от ресурсни учители, психолози, логопеди и др.

- Намаляване на отпадащите от задължителното образование – чрез интегриране на иновативни подходи за обучение с използване на технологии за подобряване на образователните резултати на деца в риск.

- Обучения на учители – за продължаваща квалификация с поставяне на акцент върху правата на децата, ограничаване на насилието и приобщаващото образование.

- Обучения относно правата на децата – чрез предоставяне на тематични материали за правата на детето, включително и за деца на разбираем от него език.

В обобщение следва да се посочи, че 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.

## Заклучение

Управлението на детската градина в съвременната образователна среда изисква прилагането на комплексен и ценностно ориентиран подход, основан на разбирането за детето като активен носител на права. Ефективното функциониране на предучилищната институция е пряко свързано не само с организацията на образователния процес, но и със способността на ръководството и педагогическите специалисти да създават условия за защита, подкрепа и пълноценно развитие на всяко дете.

Анализът показва, че междуинституционалното взаимодействие има ключово значение за реализиране на политики, свързани с приобщаващото образование, превенцията на насилието, ранната подкрепа и гарантирането на равни възможности за децата. Въпреки наличието на нормативна рамка и установени механизми за сътрудничество, практиката продължава да поставя редица предизвикателства, свързани с координацията между институциите, обмена на информация и необходимостта от по-висока професионална подготовка за работа в мултидисциплинарна среда.

В този контекст ролята на директора на детската градина надхвърля административното управление и се свързва с лидерство, насочено към изграждане на партньорства, подкрепяща организационна култура и устойчиви модели на взаимодействие в интерес на детето. Съвременните тенденции в предучилищното образование поставят необходимостта от развитие на управленски практики, които съчетават ефективност, хуманност и отговорност към правата и достойнството на всяко дете.

Гарантирането на детските права в образователната институция следва да се разглежда като споделена отговорност между семейството, детската градина и всички институции,

ангажирани с благополучието на децата. Само чрез активно сътрудничество, професионална ангажираност и последователна подкрепа могат да се създадат условия за пълноценно развитие и успешна социализация на всяко дете.

### Благодарност

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 № 80-10-66 от 06.04.2026

### Литература

Bogdanov, D. 2015. Za pravata na deteto, lisheno ot roditelska grizha v institutsiyata „Dom“. Pedagogicheski forum, br. 2

Georgieva, S. 2022. Upravlennie na kachestvoto na obrazovaniето v konteksta na kompetentnostniya podhod. Shumen, UI „Episkop Konstantin Preslavski“

Georgieva, A. 2024. Menidzhmant na detskata gradina za osiguruvane na kachestvo na obrazovaniето. Godishnik na Shumenskiya universitet „Epi-skop Konstantin Preslavski“. Pedagogicheski fa-kultet, br. 1

Gyurova, V. 2015. Nauchni parametri na menidzhmanta na obrazovaniето za vazrastni. Godishnik na SU „Sv. Kliment Ohridski“, tom 103

Gyurova, V. 2022. Kulturata po pravata na deteto – neobhodim element na profesionalnata kompetentnost na uchitelite na XXI vek. Pedagogika, volume 94, Number 6

Delcheva, Ts. 2023. Temata za Yanush Korchak i pravata na deteto v obuchenieto na badeshtite pedagozi. Pedagogika, volume 95, number 2

Dinchiyska, S., Stoykov, A. 2011. Organizatsiya na pedagogicheskata sreda v detskata gradina za priobshavashtо obrazovanie. Science & Technologies, Volume I, Number 7

Doncheva, I. 2017. Pravata na deteto prez pogleda na deteto. E-spisanie „Pedagogicheski forum“, br. 1.

Engels-Kritidis, R. 2017. Kachestveniyat detski uchitel: lichnosten i profesionalen profil. Sp. Pedagogika, volume 89, Number 1

Konstitutsiya na Republika Bgariya – chl. 53. Dostapno na: <https://www.parliament.bg/bg/const>

Kriviradeva, B. Kaloyanova, N. 2018. Liderstvo, organizatsionna kultura i nastavnichestvo v obrazovatelната institutsiya. Sofiya, Libra Skop

Kriviradeva, B. 2018. Liderski potentsial na direktorite na uchilishtni organizatsii. Strategii na obrazovatelната i nauchnata praktika. Volume 26, Number 3

Kriviradeva, B. (2015) Kultura i liderstvo v obrazovatelните institutsii. Pedagogika, volume 87, Number 1, 2015

Konventsia za pravata na deteto. <https://legislation.apis.bg/doc/4005/0>

Lasal, M. 2022. Choveshkoto pravo na obrazovanie v ranna i preduchilishtna vazrast. Sb. 140 preduchilishtno obrazovanie v Bgariya: postizheniya i horizonti. SU „Sv. Kliment Ohridski“

Mehanizam za protivodeystvie na tormoza i nasiliето v institutsiite v sistemata na preduchilishtnotо i uchilishtnotо obrazovanie [https://ruo-sofia-grad.com/wp-content/uploads/2019/11/Mehzm\\_protivodeystvie\\_tormoz\\_281217.pdf](https://ruo-sofia-grad.com/wp-content/uploads/2019/11/Mehzm_protivodeystvie_tormoz_281217.pdf)

Naredba № 15 ot 22 yuli 2019 g. za statuta i profesionalnotо razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti. <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>

Naredba za priobshavashtoto obrazovanie <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670>

Nikolova, Y. Racheva, D. 2018. Pravata na deteto prez pogleda na studenti pedagozi. Pedagogika, volume 90, Number 9

Nunev, Y. Nedyalkova, B. 2018. Priobshavashtoto obrazovanie – normativni aspekti i kazusi ot praktikata. Profesionalno obrazovanie, volume 20, Number 1.

Prakticheski nasoki za deystviyata, koito raboteshtite v obrazovatelните institutsii sledva da predpriemat v sluchai na intsident, situatsiya na nasilie i v drugi kritichni sluchai, protokol za dokladvane i posledvashta reaktsiya DAZD. <https://sacp.government.bg>

Priobshavashtо obrazovanie i uchene v ranna vazrast za nay-uyazvimite detsa v Bgariya. Unitsef. <https://www.unicef.org/bulgaria>

Parvanova, Y. 2015. Uchastie na obshtnostta v upravlenieto na uchilishteto – (ne)vazmoznotо partnyorstvo. Sp. Pedagogika, Volume 87, Number 9

Prava na deteto. UNICEF. <https://www.unicef.org>

Yankulova, R. 2017. Pravata na detsata i myastoto im v bglarskiya konstitutsionen model. Pravna misal, br. 2, s. 4

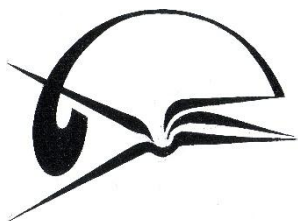
Convention on the Rights of the Child. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

---

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](mailto:kriviradeva@gmail.com)

Венета Ковачка, Директор на Детска градина 170  
„Пчелица“  
Ул. „Любобродие“ 4  
София, 1224  
e-mail: [venetakovachka@abv.bg](mailto:venetakovachka@abv.bg)



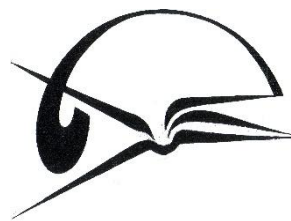


## **УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ**

**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