

Година XI, брой 1/2022

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

**Доц. д-р Ася Велева**

**(гл. редактор)**

Доц. д-р Багряна Илиева

Доц. д-р Валентина Василева

Доц. д-р Галина Георгиева

Доц. д-р Десислава Стоянова

Доц. д-р Лора Радославова

EDITORIAL BOARD

Assoc. prof Asya Veleva, PhD

(editor in chief)

Assoc. prof Bagryana Ilieva, PhD

Assoc. prof Valentina Vasileva, PhD

Assoc. prof Galina Georgieva, PhD

Assoc. prof Desislava Stoyanova,

PhD

Assoc. prof Lora Radoslavova, PhD

Адрес на редакцията:

Русе7000

Ул. Студентска, 8

Русенски университет

„Ангел Кънчев”

GSM 0894 699 734

E-mail: aveleva@uni-ruse.bg

# ПЕДАГОГИЧЕСКИ НОВОСТИ

ГОДИШНО НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

# PEDAGOGICAL INOVATIONS

ANNUAL SCIENTIFIC-THEORETHICAL JOURNAL

ISSN 1314-7714

Русенски университет „А. Кънчев”  
катедра Педагогика

## СЪДЪРЖАНИЕ

### ПРОДЪЛЖАВАЩА КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ

**С. Георгиева** – Планиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти в контекста на качеството на образование.....4

**И. Иванов** – Учителското портфолио – инструмент за оценка постиженията на учителя.....21

### ПРЕДУЧИЛИЩНО И УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

**Г. Георгиева** – Тематично-базиран подход на планиране на педагогическото взаимодействие в предучилищна възраст.....26

**А. Велева** – Развитие на уменията за използване на метода моделиране при формиране на елементарни математически представи в предучилищна възраст.....46

**Е. Иванова** – Приложение на иновативен подход за управление на човешките ресурси в детски градини.....52

**Ж. Илиева** – Ученето чрез игра, edutainment и анимацията – образователни подходи със забавен характер.....58

**Ц. Иванова** – Въвеждането на кооперативни и конкурентни форми на учебна дейност – детерминанта в стратегията за активно изучаване на природата и човека.....74

**Л. Радославова** – Програма за преодоляване на негативните социални последици от ОРЕС.....81

**Е. Томова** – Формиране на личностна и социална компетентност у деца в началното училище.....87

### ОБУЧЕНИЕ НА ВЪЗРАСТНИ

**В. Василева** – Прилагане на андрагогическата парадигма в условията на висшето образование при обучението в педагогически специалности.....100

## CONTENTS

### CONTINUING QUALIFICATION OF TEACHERS

**S. Georgieva** – Planning the qualification activity of pedagogical specialists in the context of the quality of education.....4

**I. Ivanov** – Teacher portfolio – tool for assessing teacher achievements.....21

### PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

**G. Georgieva** – A topic – based approach to planning pedagogical interaction in preschool in England.....26

**A. Veleva** – Development of skills for using the modeling method in the formation of elementary mathematical concepts in preschool age.....46

**E. Ivanova** – Application of an innovative approach to human resource management in kindergartens.....52

**Z. Ilieva** – Learning through play, edutainment and animation – educational approaches with a fun character.....58

**Ts. Ivanova** – The introduction of cooperative and competitive forms of educational activity – the determinant in the strategy for active study of nature and man.....74

**L. Radoslavova** – Preventing Program of the Negative Social Aspects of Distance Learning in Electronic Environment.....81

**E. Tomova** – Formation of personal and social competence in children in primary school.....87

### ADULT TRAINING

**V. Vasileva** – Application of the andragogical paradigm in the conditions of higher education in training in pedagogical specialties.....100

**М. Павлова** – Предизвикателство пред развиване на говорните умения по английски език.....108

#### ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ

**С. Танкова** – Изкуственият интелект – възможности и перспективи за интеграция в българската образователна сфера...113

**Д. Баева** – Изграждане на навици за самообучение чрез използване на софтуерни ресурси.....122

**Г. Георгиев** – Акустичните средства за невербална комуникация – ключ към успешно педагогическо общуване в онлайн среда.....128

**Н. Искрова** – Фактори за успешно използване на дигитални дидактични игри в чуждоезиковото обучение.....137

**П. Кязим** – Ролята на компютърните игри в електронното обучение.....146

#### СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ

**В. Динева** – Помагащите професии и burnout синдрома.....157

**Д. Спасова** – Психосоциална подкрепа на хора с деменция чрез иновативни модели на работа в резидентна и дневна грижа.....170

**M. Pavlova** – Challenges in developing speaking skills in English.....108

#### ONLINE EDUCATION

**S. Tankova** – Artificial intelligence – opportunities and prospects for integration in the Bulgarian education.....113

**D. Baeva** – Development of self-study habits through software resources.....122

**G. Georgiev** – Acoustic means of non-verbal communication – key to successful pedagogical communication in the online environment.....128

**N. Iskarova** – Factors for successful use of digital didactic games in foreign language teaching and learning.....137

**P. Kyazim** – The role of computer games in electronic learning.....146

#### SOCIAL ACTIVITIES

**V. Dineva** – The helping professions and burnout syndrome.....157

**D. Spasova** – Psychosocial support of people with dementia through innovative models of work in residential and day care.....170

## Planning the qualification activity of pedagogical specialists in the context of the quality of education

Prof. Snezhanka Georgieva, PhD  
Konstantin Preslavsky University of Shumen  
sndobrevabel@gmail.com

### Планиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти в контекста на качеството на образование

проф. д-р Снежанка Георгиева  
ШУ "Епископ Константин Преславски"  
sndobrevabel@gmail.com

**Abstract.** *The article analyzes the plans developed for qualification in basic schools, secondary schools, profiled and vocational high schools, including sports schools, which provide professional training from 16 administrative regions of the Republic of Bulgaria. The aim is to establish how far they correspond to the national priorities for ensuring the quality of education, to the development strategies of the institutions, to the established needs for increasing qualifications and the availability and ratio of intra-institutional and external forms of training and development of knowledge and skills. Based on the analysis, conclusions and recommendations are made for improving the qualification activity in the direction of improving knowledge and skills and their application in the educational process according to modern concepts of competences and quality educational process*

**Keywords:** qualification of pedagogical specialists, competences of teachers and students, quality of education, planning of qualification activities

Компетентностите на педагогическите специалисти имат ключова роля за осигуряване на качеството на образователния процес в институциите от системата на предучилищното и училищното образование. От значение са както първоначалната им подготовка, така и продължаващата квалификация в контекста на стратегията за учене през целия живот и непрекъснатото усъвършенстване и надграждане на знания и умения, които да осигуряват качество в процеса на учене и преподаване. Значимостта на обученията за развитие на компетентностите на педагогическите специалисти се определя от непрекъснатото развитие на методите и технологиите за осигуряване на интерактивен и интегративен образователен процес, променящите се потребности на учениците, все повече засилващата се глобализация в световен мащаб. Значимостта на обученията е функция и на променената роля на учителя – от преподавател в модератор на знанията и уменията на учениците. В този смисъл, както посочва В. Гюрова, в 21. век, който чертае сериозни промени в очакванията към обучението, които се различават от очакванията за подготовката на учениците и учителите през 19. и 20. век, се променя спецификата на труда и съответно изискванията към компетенциите на работната сила, т.е. на педагогическите специалисти в училището (Gyurova, 2017). Новата политика е преход от знания към компетентности и съответно нов тип умения, които



осигуряват най-добри възможности на подрастващите за живот в 21. век. Формирането на ключови компетентности у учениците зависи от учителите и останалите педагогически специалисти (педагогически съветници, психолози, ресурсни учители, логопеди, възпитатели и т.н.), които, от своя страна, трябва да притежават набор от знания и умения, за да участват ефективно в диалектичното единство преподаване – учене.

В най-новите изследователски търсения относно повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти се застъпват мнения, че обучението на учителите е водеща задача пред образователната система в търсенето на нови теоретични и практически подходи към процеса на увеличаване на професионалната им компетентност и механизмите за тяхното изпълнение, като педагогическите специалисти би следвало да владеят не само предмета и методиката на преподаването му, но и да имат познания в близки научни области (Kudiyarovich, 2021); да се развива професионалната етика на учителя в дистанционното обучение и да се идентифицират очакваните резултати от процеса и ефективността му (Petrova, 2021); да усъвършенстват компетентностите на учителите по математика във връзка с методиката на преподаването ѝ (тъй като в някои случаи те са инженери или притежават друга близка квалификация) (Wang & Wang, 2022); да се подобряват компетентностите на учителите във връзка с прилагането STEM – обучението. Застъпват се както изискванията за повишаване на квалификацията на учителите в средното образование, така и във висшето, които, проучени в исторически аспект, доказват разликата в необходимите умения на учителите в различните периоди от време, но същевременно и значимостта на квалификацията независимо от историческото време (Abdujalilova, 2021). Разглежда се значимостта на професионалните компетентности на учителите по теория и практика в професионалното образование и обучение и необходимостта те да развиват както методическите си познания и квалификация, така и знанията и уменията в икономическата област, която преподават (Smith, 2022).

В последните години се обръща внимание не само на подготовката на компетентни специалисти в първоначалната и продължаващата квалификация, т.е. на хора с познания за различни аспекти на живота, с навици за творческо боравене с интелектуални и професионални средства, със способности да взаимодействат с други хора в различни ситуации, за да постигнат конструктивно сътрудничество (Vatsov, 2019). Погледът се насочва и към проследяването и оценяването на компетентности. Изследват се предизвикателствата пред измерването на знания и умения, включително управленските на училищните директори и конкретни модели на компетентност на мениджърите в образованието и оценяването на професионалната компетентност на директорите като съдържателна характеристика на тяхното атестиране (Vatsov, 2015a; Gospodinov, 2011; Vacheva, 2017). Анализира се готовността на педагогическите специалисти да участват в самооценяване на придобити и усъвършенствани компетентности, служещи за осигуряване на качество на образователния процес, и механизми за самооценка на преподавателите от висшето училище и в институциите от системата на предучилищното и училищното образование (Stoyanova, 2018; Hadzhikolev и др., 2012; Gyoreva, 2022).

Изследователите търсят връзката на проведените обучения в продължаващата квалификация на учителите и ефекта от придобитите и усъвършенствани знания и умения за повишаване на качеството на образователния процес; мотивацията им за участие във форми за продължаваща квалификация; начините за идентифициране на потребности от обучения и др. В този изследователски контекст се проследяват мненията на различни целеви групи педагогически специалисти, видовете проведени квалификационни форми,

качеството на системата за натрупване на квалификационни кредити (Atanasova, 2017; Vasileva, 2016; Davidkov, Tsvetanska, 2020; Petkova, 2018; Gyoreva, 2019).

Р. Неминска прави нормативен и изследователски обзор на продължаващата квалификация на учителите с цел търсене на възможности за обогатяване на процесуалните и методическите аспекти на обучението и въз основа на интеграционен методологически комплекс, изследователски апробиран и верифициран в обучението на учители за продължаваща квалификация (Neminska, 2018).

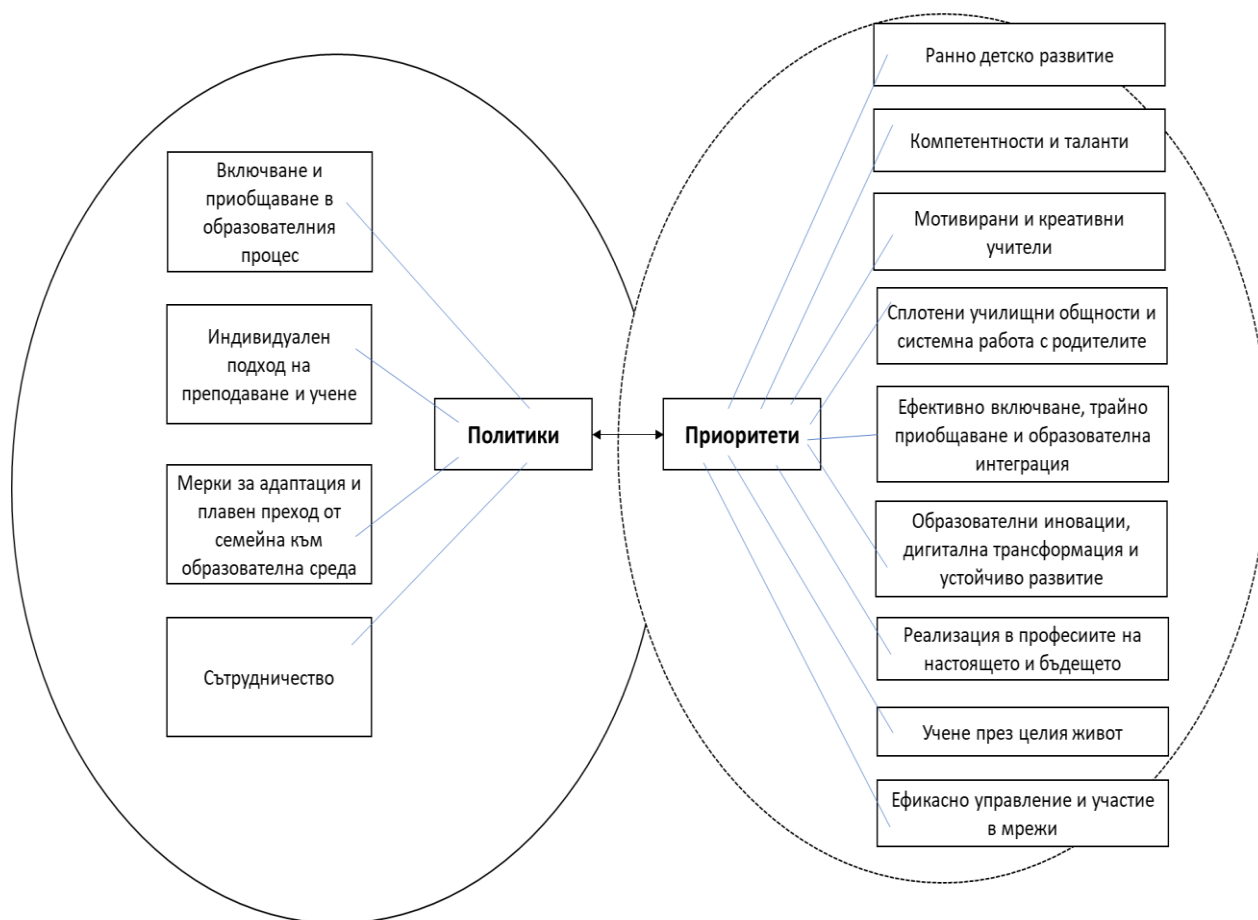
Нормативните изисквания за провеждане на квалификационна дейност са определени в държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование (Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти). Стандартът регламентира не само професионалните профили на педагогическите специалисти и компетентностите, които трябва да притежават, но и условията и реда за повишаване на квалификацията им. Предвиждат се организационни форми за продължаваща квалификация и за вътрешноинституционална квалификация. Продължаващата квалификация включва:

- курсове, семинари, тренинги, школи, практикуми, лектории, уебинари;
- специализации, свързани с методическата, педагогическата, психологическата подготовка на педагогическите специалисти, с конкретна предметна област или с управление на образованието;
- професионално-педагогическа специализация (разработена дипломна работа с представена добра педагогическа практика за придобиване на трета професионално-квалификационна степен);
- майсторски клас като интерактивна форма на обучение на учители-новатори чрез представяне на педагогическите им постижения, споделяне на положителен професионален опит, обсъждане на актуални тенденции и прилагане на иновативни технологии и практики;
- форуми (научно-практически конференции, пленери, кръгли маси) за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения.

Вътрешната квалификация може да се провежда под формата на:

- лектории, вътрешноинституционални дискуссионни форуми;
- открити практики, методическо подпомагане, презентации на творчески проекти;
- резултати и анализи на проведени педагогически изследвания и постижения;
- споделяне на иновативни практики (чл. 46 от Наредба 15/22 юли 2019 г.).

Националните приоритети за осигуряване на качество на образованието се определят от визията за развитие на образованието, обучението и ученето, която е свързана със завършване на училищно образование от всички български младежи като функционално грамотни, иновативни, социално отговорни и активни граждани; мотивирани да надграждат своите компетентности чрез учене през целия живот, т.е. притежаващи умения за живот в 21. век (Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)). Те са представени нагледно на фигура 1 във взаимовръзката им с предвижданите политики за качествено образование в следващите 10 години (Фигура 1).



Фигура 1. Връзка на политики и приоритети за развитие на образованието, обучението и ученето (по Стратегическата рамка 2021 – 2030 г.)

Набляга се на приобщаващото образование, в което се включват децата и учениците със специални образователни потребности, от уязвими групи, търсещи или получили международна закрила, мигранти, във връзка със засиленото преселване от една държава в друга през последните години. Акцентира се на индивидуалния подход с отчитане на напредъка на всяко дете и ученик. Отделя се внимание на адаптацията към образователната среда при постъпването в детска ясла или градина и при преминаване между отделните етапи и степени на предучилищното и училищното образование. Сътрудничеството между детските градини и училищата с държавните и местните органи в социалната и здравната сфера също е поставено на фокус (Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)).

Предизвикателствата на компетентностния подход като практика, свързана с промяната на фокуса на обучението от преподаване на знания към овладяване на компетентности и активно учене, се отнасят за двете страни, участващи в процеса на преподаване и учене – учители и ученици. В този смисъл педагогическите специалисти е необходимо да притежават и развиват знания и умения за преподаване според съвременните представи за интеракцията учител – ученик; знания и умения, които да осигуряват възможност за активно и ефективно формиране на компетентности у учениците. Съпоставянето на нормативните изисквания и научните постановки, анализите и изводите от проведени проучвания за продължаващата квалификация на педагогическите специалисти са важни за изследователската практика по установяване на връзки и зависимости и даването на насоки и препоръки за практическото им приложение. Не е достатъчно проучено

обаче първоначалното планиране на обучения в институциите, което да създаде предпоставки за ползотворно развиване на компетентности у педагогическите специалисти, които да подпомогнат ефективното изпълнение на целите и по-нататъшното развиване на качеството на образованието в институциите.

В тази връзка и с цел да се установи доколко квалификационната дейност в училищата съответства на националните приоритети за осигуряване на качество на образованието, на стратегиите за развитие на институциите, на установените потребности на учителите за повишаване на квалификацията и наличието и съотношението на вътрешноинституционалната и външната форма на обучение и развитие на знания и умения, са проследени квалификационни планове на училища. Анализирани са плановете за квалификация в 39 училища от 16 административни области на страната (областите Бургас, Благоевград, Варна, Видин, Враца, Добрич, Плевен, Пловдив, Сливен, София-град, София-област, Стара Загора, Русе, Хасково, Шумен, Ямбол). Плановете за квалификация са подбрани на случаен принцип; изведени са от съответната интернет страница на училището. Извадката включва по 10 основни и средни училища, професионални гимназии и спортни училища, които осигуряват професионална подготовка, и 9 профилирани гимназии, както следва:

- ОУ „Христо Ботев“, град Ахелой, област Бургас
- ОУ „Свети Свети Кирил и Методий“, село Равда, област Бургас
- III ОУ „Христо Ботев“, град Сандански, област Благоевград
- ОУ „Васил Левски“, село Хитово, област Добрич
- ОУ „Отец Паисий“, село Лозенец, област Добрич
- ОУ „Христо Ботев“, село Рупци, област Плевен
- ОУ „Княз Александър I“, град Пловдив
- ОУ „Граф Николай Игнатиев“, село Граф Игнатиево, област Пловдив
- 129. ОУ „Антим I“, град София
- ОУ „Николай Петрини“, град Ямбол
- СУ „Добри Чинтулов“, град Бургас
- СУ „Никола Йонков Вапцаров“, град Царево, област Бургас
- СУ „Христо Ботев“, село Габаре, област Враца
- СУ „Свети Климент Охридски“, село Зверино, област Враца.
- 32. Средно училище с изучаване на чужди езици „Свети Климент Охридски“, град София
- СУ „Васил Левски“, град Гълъбово, област Стара Загора
- СУ „Максим Горки“, град Стара Загора
- СУ „Йордан Йовков“, град Русе
- СУ „Петър Берон“, град Тополовград, област Хасково
- СУ „Сава Доброплодни“, град Шумен
- ПМГ „Акад. Сергей Корольов“, град Благоевград
- ПМГ „Яне Сандански“, град Гоце Делчев, област Благоевград
- Трета ПМГ „Академик Методий Попов“, град Варна
- ПМГ „Екзарх Антим Първи“, град Видин
- ПЕГ „Йоан Екзарх“, град Враца
- Френска езикова гимназия „Антоан дьо Сент Екзюпери“, град Пловдив
- Профилирана природоматематическа гимназия „Никола Обрешков“, град Казанлък, област Стара Загора
- ПМГ „Гео Милев“, град Стара Загора
- ПМГ със засилено изучаване на чужди езици „Иван Вазов“, град Димитровград, област Хасково
- ПГОТ „Христо Бояджиев“, град Плевен

- Спортно училище „Васил Левски“, град Пловдив
- Професионална гимназия по транспорт, град Русе
- Спортно училище „Димитър Рохов“, град Сливен
- Професионална гимназия по транспорт, град София
- Професионална гимназия по транспорт „Никола Йонков Вапцаров“, град Сливница, област София-област
- ПТГ „Никола Йонков Вапцаров“, град Самоков, област София-област
- ПГСС, град Чирпан, област Стара Загора
- ПГЛП „Райна Княгиня“, град Хасково

За изследване на плановете за квалификация са приети следните критерии:

- Критерий 1. Съответствие на плановете за квалификация с потребностите на педагогическите специалисти.
- Критерий 2. Съответствие на плановете за квалификация с националните приоритети за качество на образованието и със стратегическата насоченост на училището.
- Критерий 3. Връзка на вътрешноинституционалната и външната квалификация.
- Критерий 4. Правила за квалификационна дейност и контрол на проведените обучения.

Според чл. 31, ал. 1 от Наредба № 15/22 юли 2019 година за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти директорът на училището осигурява условия за повишаването на квалификацията и за кариерното развитие на педагогическите специалисти и утвърждава план за организирането, провеждането и отчитането на квалификацията съобразно стратегията за развитие на институцията. В изпълнение на чл. 263 от Закона за предучилищното и училищното образование, Педагогическият съвет в училището приема Стратегия за развитие на училището за следващите 4 години с приложени към нея план за действие и финансиране и годишен план за дейността на училището, част от който е планът за квалификация.

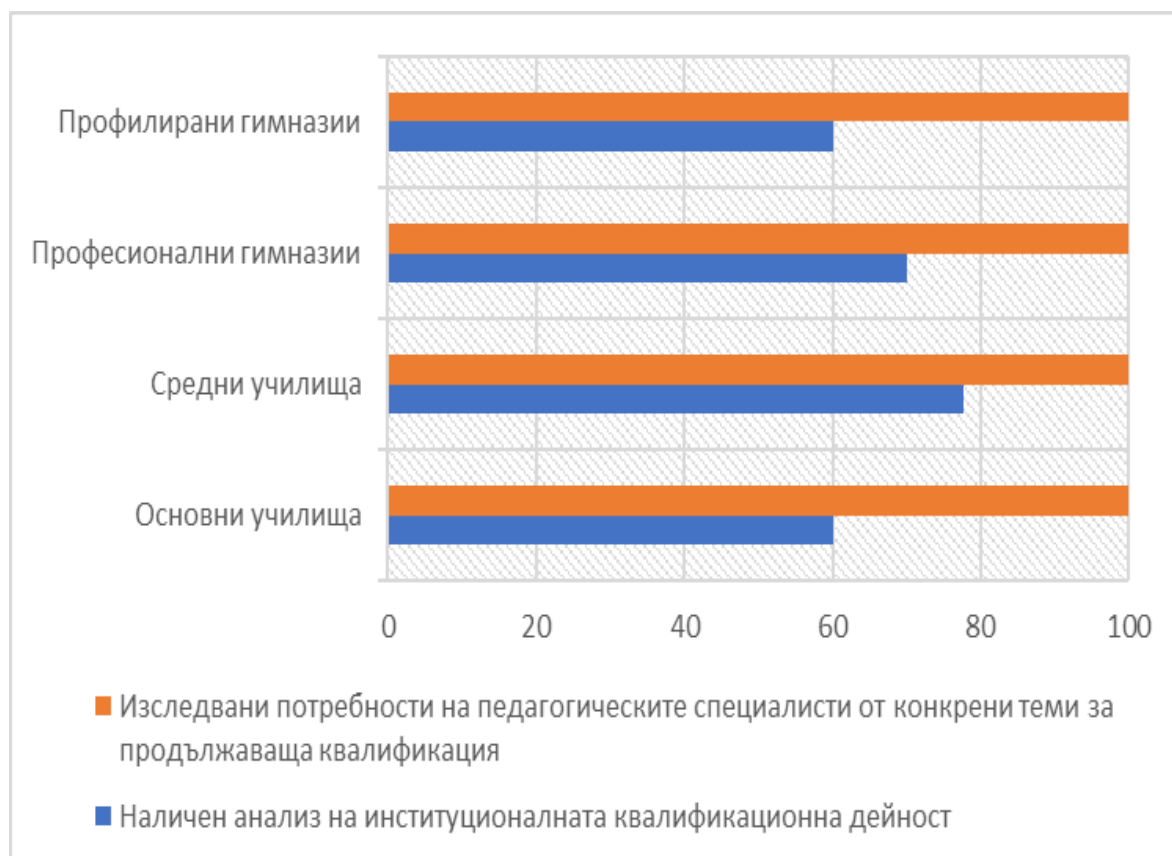
Всички плановете за квалификационна дейност са приети на педагогически съвет и са отворени документи, които подлежат на актуализация при необходимост.

Коментари могат да се направят по приетите критерии на изследването, тъй като не са налични нормативни изисквания за формата и съдържанието на плана за квалификационна дейност, с изключение на дадените по-горе нормативни разпоредби на Закона и държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование. Всяка образователна институция планира квалификационната си дейност според собствените представи за развитието на компетентностите, но обученията трябва да са свързани със стратегията за развитие на съответната институция.

За да е възможно това, би следвало в училището да е създадена организация за проследяване на знанията, уменията и нагласите на педагогическите специалисти по приоритетните направления за развитие на организацията. Това не изключва изследването на потребностите на учителите от продължаваща квалификация. Анализът на плановете за квалификация показва, че в тях по-рядко се съдържа информация за проведени анкетни или други проучвания, които да експлицират потребностите на всеки педагогически специалист от продължаваща квалификация. В малка част от плановете се споменава, че такова изследване е направено от Комисията по квалификационната дейност в училището с цел определяне на приоритетите за квалификация за съответната учебна година и определяне на

целевите групи, но в повечето случаи не се описват дефицитите в квалификацията на педагогическите специалисти. Наблюдават се и изключения, като се определя необходимост от обученията относно общуване с родителите и заинтересованите страни чрез използване на разнообразни комуникационни и информационни канали; активно включване на родителите в живота на училището; начини за организиране и провеждане на родителски срещи по интерактивен начин; методи за превенция на агресия и негативни прояви на учениците; работа с ученици със специални образователни потребности и технологии за подкрепа на личностното им развитие и др. Възможно е изследванията на потребностите на педагогическите специалисти от продължаваща квалификация по приоритетни за тях теми и проблеми да се провеждат, но да не са описани в планирането на квалификационната дейност.

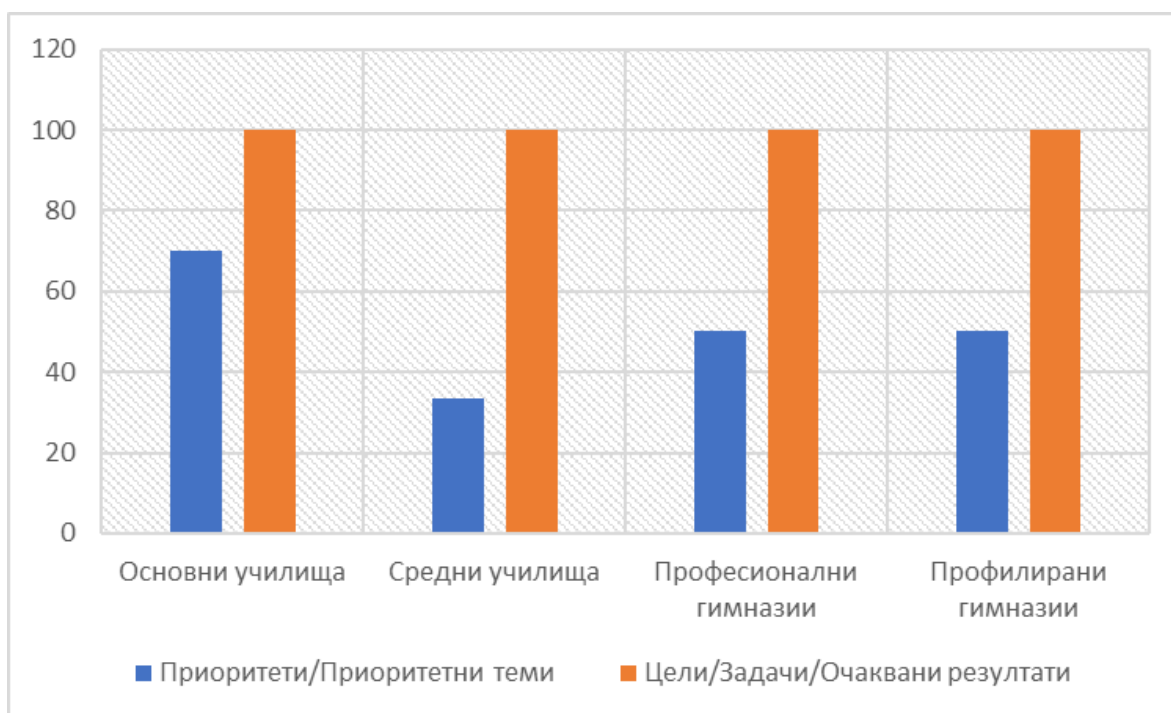
Голяма част от плановете за квалификация съдържат анализи на институционалната квалификационна дейност за предходен период (предходната учебна година). Прави впечатление, че в тях са включени повече статистически данни, показващи броя на посетените курсове, процентното участие на педагогическите специалисти в квалификационни форми, разпределени между вътрешноинституционалната и извънинституционалната квалификация; участие на учителите в организираните от съответното регионално управление на образованието работни срещи; придобитите професионално-квалификационни степени и т.н. Описани са проведени открити практики и срещите на екипа за обмяна на опит и добри методически и технологични решения за преподаване и учене. Част от плановете обаче не се позовават на анализи, а в около 10% от тях се съдържа анализ на силни и слаби страни в реализираните обученията, като се отчитат подобряване на ефективността на образователния процес и учебните резултати на учениците и създаването на благоприятна и позитивна образователна среда в съответното училище (Диаграма 1).



Диаграма 1. Аналитична част на плановете за квалификационна дейност

Изследваните планове за квалификационна дейност на училищата съдържат цели, задачи и очаквани резултати от проведени обучения в рамките на вътрешната и външната квалификация и обмяната на опит и практики, които не във всички случаи са свързани със стратегическите цели на училището или с национални приоритети за качество на образованието. Диаграма 2 представя наличието на заложените цели и задачи в плановете за квалификация, както и приоритетите на институцията за обучения за съответната учебна година.

В някои от плановете акцентите са представени като приоритетни теми, което дава информация за намеренията на училищните екипи относно развитие на компетентности по конкретни проблеми, отговарящи и на стратегическите цели на институцията. В останалите случаи целите и задачите са зададени общо, например: подобряване на състоянието на училищната дейност по квалификация; създаване на условия всички педагогически специалисти да участват в обучения; създаване на атмосфера на подкрепа; стимулиране и мотивиране на учителите за продължаваща квалификация и за прилагане и популяризиране на добрите практики, научени по време на обученията в учебните часове; поддържане на регистър на проведените обучения; поддържане на училищния архив с материали от проведените квалификационни дейности; подобряване на планирането, организирането, координирането и контрола на квалификационните дейности в училище; създаване на условия за осъществяване на контакти със сродни училища за обмяна на опит и повишаване на качеството на преподаването и ученето и добрата подготовка на учениците.



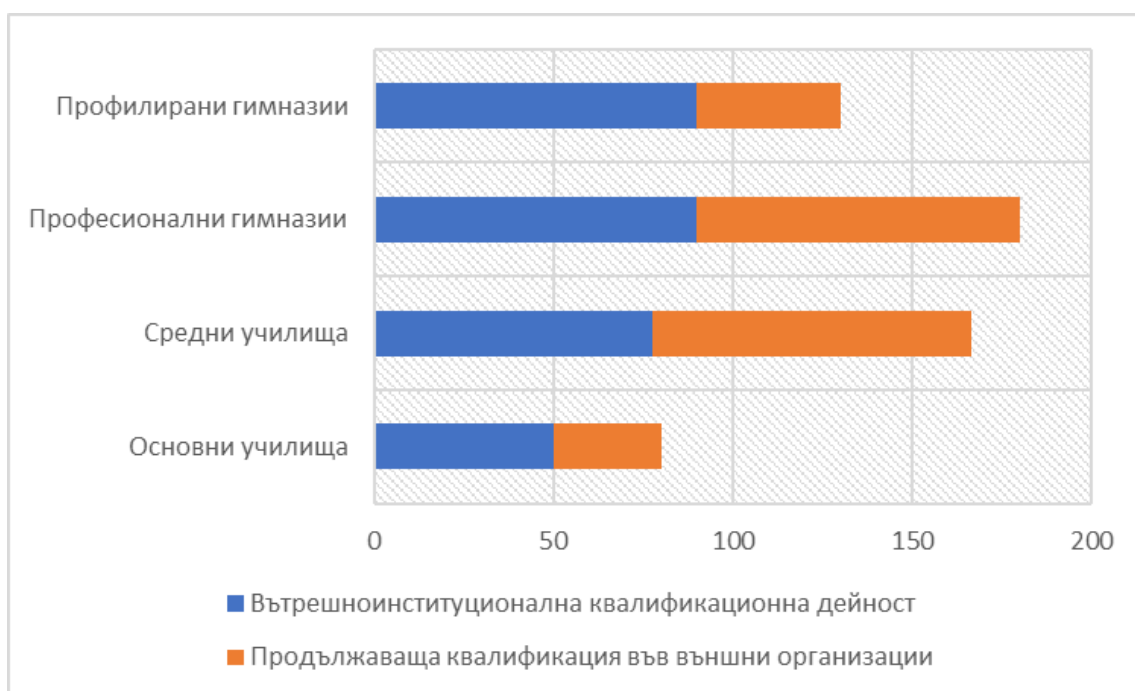
Диаграма 2. Планиране, основано на цели, приоритети и очаквани резултати

В анализираният планове за квалификация прави впечатление, че целите на квалификационната дейност са близки до националните задачи за развиване на компетентностите на педагогическите специалисти, но в конкретика темите не съвпадат напълно със стратегическите цели, въпреки че в повечето планове е записано, че това е така. Тези изводи са обясними от гледна точка на липсата на конкретна целенасоченост на стратегиите. В тях училищните екипи предвиждат



повишаване на качеството на образованието, развиване на образователната среда, усъвършенстване на компетентностите на педагогическите специалисти, подобряване на взаимоотношения с различни заинтересовани страни и т.н. Тези цели са в унисон с представите за съвременна образователна организация, която се стреми към качествено и равнодостъпно образование, но не дават информация за конкретните намерения на организацията относно начина, по който ще се постигнат, т.е. с какви мерки и дейности. В някои от стратегиите на образователните институции целите се диференцират и качествено образование се разбира като такова, което осигурява формиране на ключови компетентности у учениците и умения за живот в съвременното общество; използване на интерактивни методи и технологии на обучение, включително дигитални и развиване на дигитална среда за обучение и управление; усъвършенстване на организационната култура и осигуряване на екипна работа между педагогическите специалисти в училището и с колеги от други институции; развиване на мрежи за учене един от друг и сътрудничество по важни образователни въпроси; подобряване на достъпа до физическата среда; усъвършенстване на общата и допълнителната подкрепа на учениците; привличане на родителите като активни участници в инициативи и мероприятия на училището и други. По този начин се получава по-ясна представа и за намеренията на организацията да развива определени знания и умения у учителите и да ги усъвършенства в посока на дигитални умения и компетентности за използване на електронната среда за обучение; възприемане на добри практики по посока използване на методи и технологии на преподаване и учене, които предизвикват интереса на учениците и повишават мотивацията им за учебен труд; практическо насочване на обученията и развиване на умения; повишаване на компетентностите на учителите за работа с различни целеви групи ученици (в риск, със специални образователни потребности, с дарби и т.н.) и прилагане на диференциран и индивидуализиран подход.

Посочените приоритети са заложили като теми във вътрешноинституционалната и външната квалификационна дейност на училищата, но не всички планове съдържат конкретно изведена тематика (Диаграма 3).



Диаграма 3. Планиране на вътрешноинституционалната и външната квалификационна дейност



Прави впечатление, че темите за обучение, организирани в институцията, са подробно разписани с конкретни отговорници и периоди на провеждане, в случаите, в които са планирани такива квалификационни форми. Различно е положението при външната квалификация в специализирани обслужващи звена, висши училища и научни организации или обучителни организации, чиито програми за обучение са одобрени от министъра на образованието и науката и са вписани в информационния регистър. Този феномен се наблюдава най-вече в плановете на основните училища и профилираните гимназии, като само в 30% от основните училища и в 40% от профилираните гимназии са планирани конкретни теми за обучение, въпреки че е регламентирано провеждането на обучения във и извън институцията. Като организационни форми се предвиждат курсове, семинари, тренинги, школи, практикуми, лектории, уебинари, майсторски класове и др.

Във връзка с продължаващата квалификация на учителите във външни организации в нито един план не се среща предвиждане на участие във форуми (научно-практически конференции, пленери, кръгли маси) за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения според една от възможностите, дадени в държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование. Тези констатации са обясними в контекста на моделите на планиране на външна квалификационна дейност. Допустимо е при планирането да не е избрана все още външната организация, която ще проведе обучението; поради тази причина не се предвиждат конкретни теми, периоди и обучители. Възможно е и очакване на препоръчителен тематичен репертоар, предложен от съответното регионално управление на образованието. Възможно е и да се очакват допълнителни предложения за нови теми, които представляват интерес за учителите и удовлетворяват потребностите им.

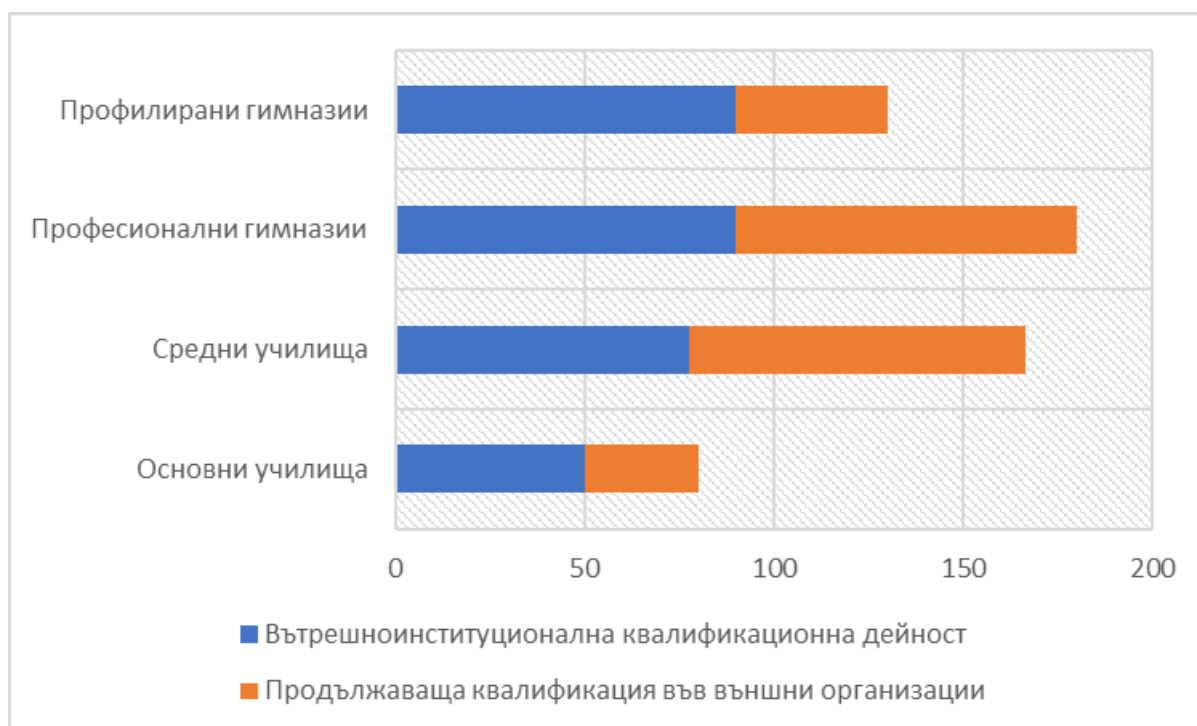
В плановете, в които се наблюдават регламентираните теми, често наречени „търсени“ теми, се вижда съответствие и връзка на вътрешноинституционалната и външната квалификация, което показва целенасоченост в планирането и усъвършенстването на компетентностите на учителите. Все по-често се предвижда предаване на добър опит от педагогически специалисти (посетили конкретен курс) сред колегите, както и разработване на писмени материали от обучението, които се регистрират и служат за ефективизиране на педагогическата практика на училището.

Положително развитие се открива и по отношение на контрола от проведените обучения и ползата от тях. В плановете се наблюдават иновативни практики за отчитане на ефективността на квалификациите. Участниците в обученията с доклад уведомяват ръководството на училището за съдържанието на квалификационната форма и подробно споделят усвоеното съдържание. При посетени обучения от общ педагогически характер усвоеното съдържание се презентира пред педагогическия екип. Предлагат се модели на портфолио на учителя с приоритет на презентиране на компетентности, развити и усъвършенствани в резултат на квалификационната дейност. Макар и в малък дял, в 25,64% от представените за анализ плановете, се наблюдава целенасочено проследяване на ефективността на проведените обучения. Разработени са критерии за изследване на ползата от квалификациите и анализирането ѝ. Също така се регламентира начинът, по който се осъществява контролът. Обикновено той се извършва от директора (в по-малките институции) или се възлага на заместник-директор, когато е назначен такъв; на комисията за квалификационна дейност, а в частта финансиране на обученията – на счетоводителя.

В частта извънучилищна квалификация предпочитан начин на контрол е осъществяването му от заместник-директор по учебната дейност, който е необходимо да впише в плана за контролна дейност регулярни проверки и да отрази резултатите в книгата за контролна дейност.

Вътрешноинституционалната квалификация в повечето случаи се възлага на главни учители, председатели на методически объединения или екипи за ключови компетентности или на председателя на комисията за вътрешна квалификация. Независимо от дадените правомощия, отговорните лица са длъжни да анализират и представят пред педагогическия колектив доклад относно осъществени квалификационни дейности, резултати и приоритети за вътрешна квалификация, установени към края на учебната година или други регламентирани периоди.

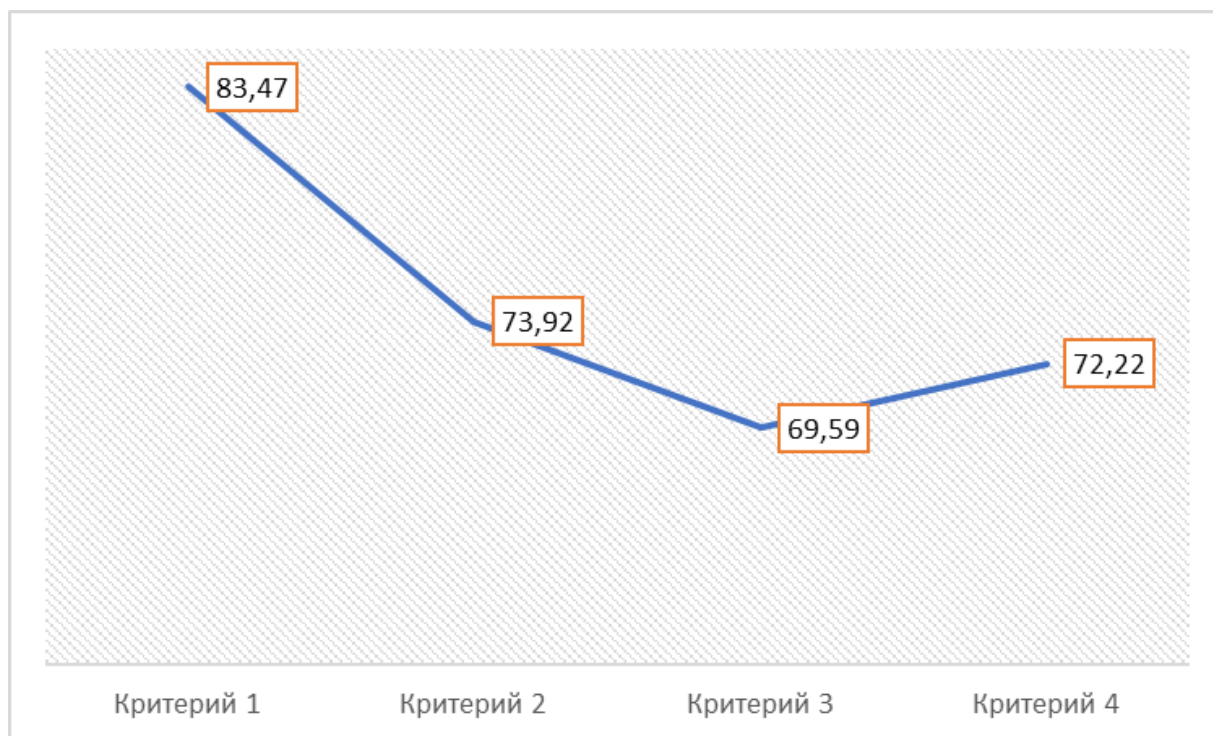
В част от плановете са разработени правила за квалификационна дейност. Възможно е в останалите да се съдържат такива правила, които да са дадени в приложение и да не са представени официално за целите на изследването. Това е най-вероятното обяснение на ниския процент съдържащи се правила в квалификационните плановете на институциите (Диаграма 4).



*Диаграма 4. Планирана вътрешноинституционална и външна квалификация в институциите*

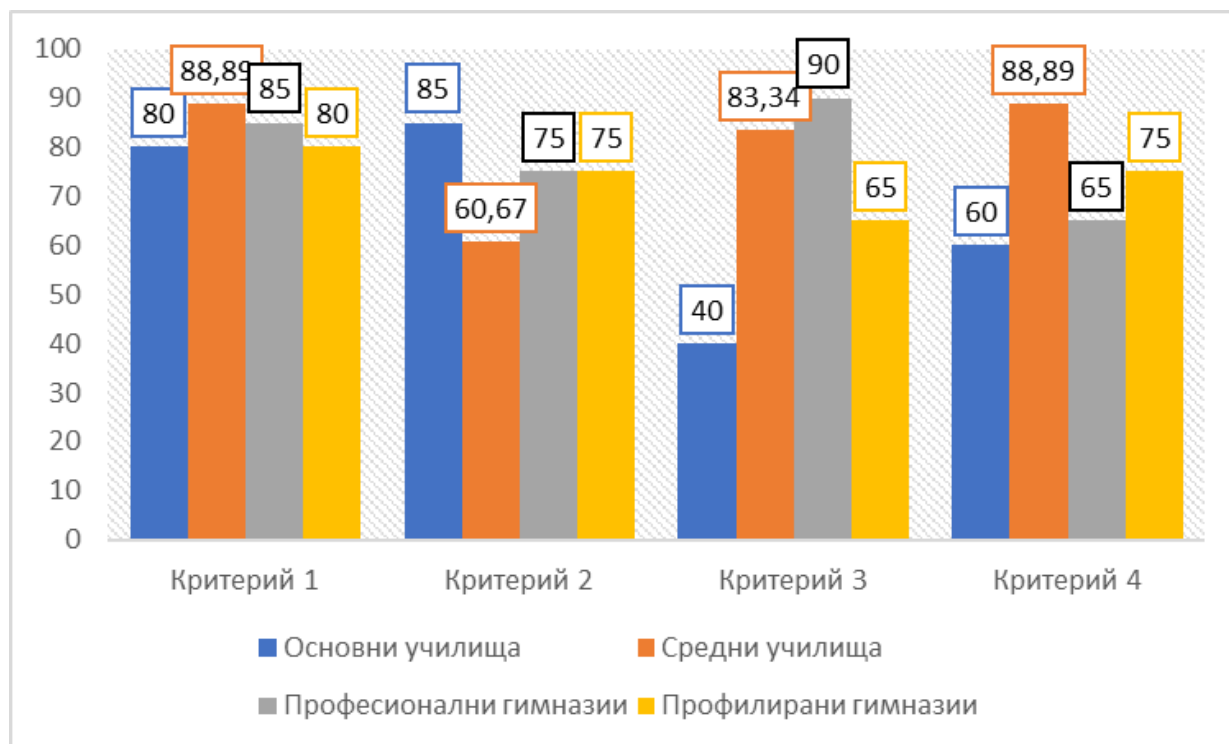
Обобщението на анализираните плановете показва, че в най-висока степен е изпълнен първият критерий, а именно съответствие на плановете за квалификация с потребностите на педагогическите специалисти, макар и не във всички да са представени анализи на желанията и дефицитите на учителите от тематична насоченост на обученията. Изчислената степен на изпълнение, според обобщените и анализирани данни в представените плановете за квалификация, показва най-добра реализация на първи критерий, а именно съответствие на плановете за квалификация с потребностите на педагогическите специалисти. Това се дължи на факта, че повечето плановете съдържат анализи на институционалната квалификационна дейност, макар и те да са със статистическа насоченост. Налична е включително информация, проследяваща дефицити на учителите от приоритетни области за обучения, въпреки че липсва конкретика.

Останалите три критерия са с близки степени на изпълнение (между 69,59% и 73,92%), като плановете за квалификация съответстват на националните приоритети и в отделни случаи със стратегическите цели на институцията. Наблюдава се връзка на вътрешноинституционалната и външната квалификация, в случай че са планирани конкретни теми за обучения от външни организации. В част от плановете са разработени правила и е предвиден контрол на проведената квалификационна дейност (Диаграма 5).



*Диаграма 5. Степен на изпълнение на критериите според анализирани данни*

Диаграма 6 представя изпълнението на критериите по видове институции. Прави впечатление, че в професионалните гимназии в най-висока степен се осъществява връзка на вътрешноинституционалната и външната квалификация, като се предвиждат конкретни теми за обучение, в съответствие с изследвани потребности на учителите. Вероятно професионалните гимназии имат повече опит в планирането във връзка с въведеното и изпълнявано самооценяване по проект на Министерството на образованието и науката от 2012 година. В тази връзка те планират анализ и оценка на ефективността от квалификационната дейност с конкретни критерии за изследване на прилагане на наученото в образователния процес. В средните училища в най-висока степен се проследяват потребностите на учителите от обучения и дефицитите в компетентностите. Най-слабо е застъпена връзката на вътрешноинституционалната и външната квалификация в основните училища, които не планират конкретна външна квалификация и демонстрират по-ниска степен на планиране на контрол спрямо квалификационната дейност. В известна степен този извод се отнася и до профилираните гимназии, при които също не се наблюдава планиране на конкретни и съобразени с потребностите теми за външна квалификация (Диаграма 6).



Диаграма 6. Степен на изпълнение на критериите (в проценти) по видове институции

Обобщено, от анализиранияте планове за квалификационна дейност могат да се направят определени изводи. Макар да няма нормативна рамка, която да регламентира модел за разработване на план и да създава единност в планирането на квалификационна дейност, то всеки план би следвало да се позовава на анализ на извършени обучения в предходен период и на изследвани дефицити в дейността и компетентностите на педагогическите специалисти; да е следствие на проследените ползи от квалификацията за повишаване на качеството на образователния процес. В изследваните планове за квалификация се установява, че:

- В по-голямата част от тях са посочени цели, приоритети и задачи за повишаването на квалификацията, но не се наблюдава конкретика.

- Не може със сигурност да се твърди как се осъществява проучване на потребностите на педагогическите специалисти, въпреки че в плановете е експлицирана постановка относно провеждането на подобно проучване.

- Определени са теми за вътрешна квалификация, но не във всички са предвидени теми за обучение от външни организации.

- В част от плановете се установява съответствие със стратегическата насоченост на училището, но в останалите не се наблюдава единност относно предвиждането на квалификационни форми и създаването на съпоставимост на връзките със стратегията за развитие на училището, като в по-голяма степен са застъпени глобалните и националните политики и приоритети.

- В плановете не са създадени достатъчно възможности за надграждане на подготовката на учителите да преподават ключови компетентности, което се описва в различни анализи и изследвания и като национален проблем.

- Създадени са правила за квалификация, които са с административна насоченост и регламентират възможностите за участие на педагогическите специалисти в обучения, необходимите средства за целта според предвижданията на държавния образователен стандарт, формите на обучение, наличието на външна

и вътрешна квалификация. Само в отделни случаи се установява регламент за контрол на обученията от гледна точка на изследване на ползата от тях във връзка с повишаване на качеството на образователния процес.

– В част от плановете са определени начините за разработване на учителско портфолио, в което да се вписват конкретни усъвършенствани компетентности на педагогическите специалисти с цел създаване на прозрачност и публичност.

В резултат на направените изводи следват препоръки, които е възможно да доведат до по-добро планиране на продължаващата и надграждащата квалификация на учителите, в контекста на създадени възможности и за по-високо качество на преподаване, на учене, на образователния процес:

– Анализиране на квалификационната дейност от предходен период (предходна учебна година), което предоставя не само статистическа информация за придобити професионално-квалификационни степени, проведени обучения (по отношение на участвали учители, вид и теми), но и проследява ефективността от прилагането на наученото, обобщава и анализира бъдещи дефицити и потребности на педагогическите специалисти.

– Планиране на теми за обучения, които да отговарят на стратегическите цели на училището.

– Планиране на теми за квалификация, които съответстват на изследваните потребности на учителите и са следствие на предоставяна възможност за избор на обучения от тях.

– Осъществяване на тясна връзка между вътрешната и външната квалификация за по-добра ефективност от обученията, включително провеждане на интегрирани и асистирани уроци за обмяна на опит и разпространение на практики чрез участие в научни форуми и мрежи за учене и сътрудничество.

– Включване в тематичната насоченост на обученията проблемите на компетентностния поход и прилагането му в образователния процес за постигане на интегрирано взаимодействие между учителите и формиране и развиване на ключови компетентности у учениците.

– По-добро планиране на контрол на продължаващата квалификация чрез разработване на критерии и индикатори за изследване на постигнати и усъвършенствани компетентности от учителите; начина на прилагането им в образователния процес; създадени и реализирани възможности за предаване на опит и практика на колегите, непосетили обученията; запознали се с публикувани добри практики и др. Т. е. реализиране на контролни дейности за установяване на ползата от квалификационната дейност за повишаване на качеството на образователните услуги.

Планирането на квалификационната дейност в институциите от системата на предучилищното и училищното образование има голямо значение за провеждането на различните видове квалификации на педагогическите кадри. Когато то е целенасочено и ориентирано към спецификата на образователната организация и нейната стратегическа насоченост, се създава възможност за полза от обученията (креативност, екипност, диалогичност, адаптивност). В противен случай проведената квалификационна дейност ще има хаотичен характер и няма да се постига необходимата ефективност, водеща до повишаване на качеството на преподаването и ученето, а оттам и на цялостния образователен процес чрез формиране на ключови компетентности у учениците. При подобна практика не биха се създали още позитивна, мотивираща и подкрепяща среда и условия за взаимодействие между педагогическите специалисти в институцията и заинтересовани страни.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексиева, М. (2020) Теоретични и практико-приложни проекции на добра педагогическа практика като изискване за присъждане на III професионално-квалификационна степен. *Съвременна хуманитаристика*, 1, с. 37 – 50.
2. Атанасова, И. (2017) Мотивация на учителите за повишаване на професионалната квалификация. *Професионално образование*. 8 (3), с. 313 – 320.
3. Василева, Р. (2016) Мотивацията на учителите за приложение на нови образователни идеи. *Педагогика* 88.2, 2016, с. 197 – 209.
4. Вацов, Св. (2015а) За компетентностите в професионалния профил на училищните директори. *Българско списание за образование*, 2 с. 102 – 114.
5. Вацов, Св. (2015б) Предизвикателства пред измерването на компетенциите. *Управление и Образование*, 11, с. 78 – 84.
6. Господинов, Д. (2011) Компетентностите и управлението на човешките ресурси в училище. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика*, Книга Педагогика, Том 104, с. 283 – 310.
7. Гюрова, В. (2017) Образованието, учениците и учителите на 21. век. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика*, Книга Педагогика, Том 110, с. 5 – 37.
8. Давидков, Т, Цветанска, С. (2020) Идентифициране на потребности от обучение и продължаваща квалификация на учители по предприемачество. *Педагогика* 92.9, 2020, с. 1225 – 1238.
9. Закон за предучилищното и училищното образование - <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>.
10. Наредба № 15 от 22 юли 2019 година за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти - <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>.
11. Неминска, Р. (2018) Продължаващата квалификация на учителите – нормативен и изследователски обзор (научно-теоретично обобщение върху проведени обучения на учители). *Стратегии на образователната и научната политика* 26.5, с. 457 – 477.
12. Петкова, И. (2018) Учителите за продължаващата професионална квалификация на педагогическите кадри в България. *Педагогика* 90.2, с. 174 – 183.
13. Стоянова, Л. (2018) Оценяване на учителите в училище. – *Гносеологически аспекти на образованието*, Международен сборник на научни трудове, посвещен на паметта на професора С. П. Баранова. Липецк, Издателство: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского (Липецк), с. 204 – 208.
14. Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (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).
15. Хаджиколев, Е., Хаджиколева, С., Тотков, Г., Донева, Р. (2012) Автоматизиране на процедури за (само) оценяване на качеството във висшето образование. *Сборник V-та Национална конференция „Образованието в информационното общество“*, с. 9 – 18.
16. Abdujalilova, S. (2021) Historical and Pedagogical Requirements for the Qualifications of a Higher School Teacher. *International journal of multidisciplinary research and analysis*, Volume 04, Issue 05 May 2021, 2021, p. 614 – 620.
17. Gyoreva, R. (2019) The qualification of teachers in Bulgaria - necessity or obligation. *ARPHA Proceedings*, e-ISBN: 978-954-642-984-1, Issue DOI: 10.3897/ap.proceeding.e2782, 2019, p. 251 – 262.

18. Gyoreva, R. (2022) Applying the competency approach to quality management of early childhood education and care. Scientific Collection „InterConf“, 16 (121), p. 50 – 59.
19. Kudiyarovich, P. (2021) Factors of effectiveness of teacher training in the system of qualification upgrading. EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), Volume 7, Issue 11, 2021, p. 129 – 131.
20. Petrova, Sv. (2021) Efficiency of the Professional Development of a Teacher in the System of Further Training: Analysis of Educational Teachers' Needs. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 14(9), 2021, p. 1277 – 1285.
21. Smith, E. (2022) Australian TVET Teacher Training: Once Flourishing but Now Neglected. Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation. Springer, Singapore, 2022, p. 435 – 451.
22. Vacheva, Sn. (2017) The director of a kindergarden – an educational manager. KNOWLEDGE-International Journal 19.2, p. 603 – 605.
23. Wang, C., Wang, L. (2022) The mathematics teacher in shadow education: a new area of focus in teacher education. Journal of Mathematics Teacher Education 25.2, 2022, p. 247-255.

## REFERENCES

1. Aleksieva, M. (2020) Teoretichni i praktiko-prilozhni proektsii na dobra pedagogicheska praktika kato iziskvane za prisazhdane na III profesionalno-kvalifikatsionna stepen. *Savremenna humanitaristika*, 1, s. 37 – 50.
2. Atanasova, I. (2017) Motivatsia na uchitelite za povishavane na profesionalnata kvalifikatsia. *Profesionalno obrazovanie*. 8 (3), s. 313 – 320.
3. Vasileva, R. (2016) Motivatsiyata na uchitelite za prilozhenie na novi obrazovatelni idei. *Pedagogika* 88.2, 2016, s. 197 – 209.
4. Vatsov, Sv. (2015a) Za kompetentnostite v profesionalnia profil na uchilishtnite direktori. *Balgarsko spisanie za obrazovanie*, 2 s. 102 – 114.
5. Vatsov, Sv. (2015b) Predizvikatelstva pred izmervaneto na kompetentsiite. *Upravlenie i Obrazovanie*, 11, s. 78 – 84.
6. Gospodinov, D. (2011) Kompetentnostite i upravlението na choveshkite resursi v uchilishte. *Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“*, Fakultet po pedagogika, Kniga Pedagogika, Tom 104, s. 283 – 310.
7. Gyurova, V. (2017) Obrazovaniето, uchenitsite i uchitelite na 21. Vek. *Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“*, Fakultet po pedagogika, Kniga Pedagogika, Tom 110, s. 5 – 37.
8. Davidkov, T, Tsvetanska, S. (2020) Identifitsirane na potrebnosti ot obuchenie i prodalzhavashta kvalifikatsia na uchiteli po predpriemachestvo. *Pedagogika* 92.9, 2020, s. 1225 – 1238.
9. Zakon za preduchilishtното i uchilishtното obrazovanie - <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>.
10. Naredba № 15 ot 22 yuli 2019 godina za statuta i profesionalното razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti - <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>.
11. Neminska, R. (2018) Prodalzhavashtata kvalifikatsia na uchitelite-normativen i izsledovatelски obzor (nauchno-teoretichno obobshtenie varhu provedeni obuchenia na uchiteli). *Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika* 26.5, s. 457 – 477.
12. Petkova, I. (2018) Uchitelite za prodalzhavashtata profesionalna kvalifikatsia na pedagogicheskите kadri v Bulgaria. *Pedagogika* 90.2, s. 174 – 183.
13. Stoyanova, L. (2018) Otsenyavane na uchitelite v uchilishte. – *Gnoseologicheskie aspekty obrazovania, Mezhdunarodnyy sbornik nauchnyh trudov, posvyashtenny pamyati professora S. P. Baranova*. Lipetsk, Izdatelystvo: Lipetskiy

gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet imeni P. P. Semenova-Tyan-Shanskogo (Lipetsk), s. 204-208.

14. Strategicheska ramka za razvitie na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republika Bulgaria (2021 – 2030): [https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheska-ramka\\_obrobuchene\\_110321-1.pdf](https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheska-ramka_obrobuchene_110321-1.pdf).

15. Hadzhikolev, E., Hadzhikoleva, S., Totkov, G., Doneva, R. (2012) Avtomatizirane na protseduri za (samo) otsenyavane na kachestvoto vav vissheto obrazovanie. Sbornik V-ta Natsionalna konferentsia „Obrazovaniето v informatsionnoto obshtestvo”, s. 9 – 18.

16. Abduljalilova, S. (2021) Historical and Pedagogical Requirements for the Qualifications of a Higher School Teacher. International journal of multidisciplinary research and analysis, Volume 04, Issue 05 May 2021, 2021, p. 614 – 620.

17. Gyoreva, R. (2019) The qualification of teachers in Bulgaria - necessity or obligation. ARPHA Proceedings, e-ISBN: 978-954-642-984-1, Issue DOI: 10.3897/ap.proceeding.e2782, 2019, p. 251 – 262.

18. Gyoreva, R. (2022) Applying the competency approach to quality management of early childhood education and care. Scientific Collection „InterConf“, 16 (121), p. 50 – 59.

19. Kudiyarovich, P. (2021) Factors of effectiveness of teacher training in the system of qualification upgrading. EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), Volume 7, Issue 11, 2021, p. 129 – 131.

20. Petrova, Sv. (2021) Efficiency of the Professional Development of a Teacher in the System of Further Training: Analysis of Educational Teachers' Needs. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 14(9), 2021, p. 1277 – 1285.

21. Smith, E.(2022) Australian TVET Teacher Training: Once Flourishing but Now Neglected. Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation. Springer, Singapore, 2022, p. 435 – 451.

22. Vacheva, Sn. (2017) The director of a kindergarden – an educational manager. KNOWLEDGE-International Journal 19.2, p. 603 – 605.

23. Wang, C., Wang, L. (2022) The mathematics teacher in shadow education: a new area of focus in teacher education. Journal of Mathematics Teacher Education 25.2, 2022, p. 247 – 255.



## Teacher portfolio – tool for assessing teacher achievements

Ivaylo Ivanov  
PhD student Ivailo Ivanov  
VTU "St. St. Cyril and Methodius"  
ivaylo\_ivanovv@abv.bg

## Учителското портфолио – инструмент за оценка постиженията на учителя

Ивайло Иванов  
Докторант Ивайло Иванов  
ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“  
ivaylo\_ivanovv@abv.bg

**Abstract:** *The professional portfolio is a modern technology for recording the achievements of pedagogical specialists. It helps to build the overall vision of the teacher by registering in the registers of his professional career development the self-assessment of professional achievements. The portfolio is a reflexive auto-assessment document that tracks the experience, qualification, innovative practices and motivation to practice the teaching profession.*

**Keywords:** professional portfolio, innovation, teaching profession, technology, teacher, pedagogical specialist

### ВЪВЕДЕНИЕ

XXI век поставя нови доминанти пред съвременния педагогически специалист. За да бъде адекватен, гъвкав и приспособим към условията, е необходимо постоянно да се квалифицира, да обогатява своя професионален и личностен профил и да е подготвен с предизвикателствата на новото поколение ученици.

Учителското портфолио е един от най-важните компоненти за постигане на професионална реализация при директори, учители и педагогически специалисти. То е своеобразна визитна картичка за постигнатите резултати на ниво ефективност, компетентност, квалификация и изговаря същностните законосъобразни действени корелати на училищния специалист.

Учителското портфолио е съвременна иновационна технология за оценка на постигнатите резултати в професионалната реализация на учителя, то е своеобразен каталог на постиженията – мерило за успеха на учителя.

### ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА

Още през епохата на Ренесанса терминът портфолио се е употребявал в смисъл на папка или албум с картини, докато в съвременния контекст се дефинира широкоспектърно. От една страна, се разглежда като набор от документи, материали, дори инструменти за постигане на определена научно-образователна цел, от друга – като документация за определена сфера на професионална реализация, от трета страна – като метод за атестация на преподавателя и като цялостна съвременна образователна технология, чиято цел е да оценява развитието на педагогическия специалист в етапите на неговото кариерно израстване (Pavlov, 2003: 206; Gyurova, 2006; Gyurova, 2008: 51).

Професионалното портфолио се установява в научното поле като „съвременна образователна технология, която отразява връзката между теорията, научното познание и педагогическата практика“ (Petrov & Atanasova, 2001: 15). Не помалко изчерпателна дефинитивна характеристика дава Я. Тоцева спрямо същността на професионалното портфолио, а именно „иновационен инструмент за разпознаване и диференцирано оценяване на качеството на дейността“ на педагогическия специалист, като отново го поставя в научния конструкт на технологията (Тоцева, 2018: 339). Разглежда се като базисен инструмент за формирането на оценка и самооценка, като по този начин спомага за „удостоверяване на качеството на работата“ (Тоцева, 2018: 339), от една страна, а от друга – като „съгласуван набор от материали, които представят преподавателска практика“<sup>1</sup>, свързана с обучението на ученици или студенти.

В Наредба № 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти<sup>2</sup> се постановява, че педагогическият специалист „отразява в професионалното си портфолио постигнатите компетентности в съответствие с професионалния профил за заеманата длъжност“, което на практика означава, че портфолиото съхранява най-значимата информация за постигнатите резултати в професионалното кариерно развитие. Характерното за него е, че не е константна величина, а се актуализира ежегодно, за да се удостовери напредъкът и ангажираността на педагогическия специалист към професията и към квалификацията. Материалите, които се включват в съставянето на професионалното портфолио, доказват в образователния процес:

- ✓ динамиката на професионалния статут на специалиста и на учениците, с които работи;
- ✓ постигнатите резултати на учениците в отношение на придобити компетентности;
- ✓ участие в политиките на министерството;
- ✓ професионална квалификация<sup>3</sup>.

По идентичен начин и в предходната Наредба № 12 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти извежда на основно положение квалификацията на кадрите в образователната система и регламентира задължителния, не препоръчителен, характер на професионалното портфолио като инструмент за справедливо и обективно оценяване на учителския труд, както и като част от процеса за постоянно усъвършенстване на компетентностите, знанията и уменията с „цел повишаване качеството и ефективността на образованието“<sup>4</sup>.

В чл. 226 от Закона за предучилищното и училищното образование се упоменава, че професионалното портфолио спомага за атестирането и самооценяването на педагогическия специалист, като служи за доказателство за „активното му участие в реализирането на политиката на детската градина или училището, професионалните му изяви, професионалното му усъвършенстване и

<sup>1</sup> Mues, F., Sorcinelli, D. Preparing a Teaching Portfolio. Available from: <https://www.slu.edu/ctl/docs/cuts-forms/preparing-a-teaching-portfolio.pdf>.

<sup>2</sup> Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. В сила от 02.08.2019 г. <https://mon.bg/bg/59>

<sup>3</sup> Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. В сила от 02.08.2019 г. <https://mon.bg/bg/59>

<sup>4</sup> Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. В сила от 27.09.2016 г., Обн. – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г. <https://mon.bg/bg/59>

кариерното му израстване, както и постигнатите резултати с децата и учениците<sup>5</sup>. Принципите в системата на българското образование са основани на единна държавна образователна политика, която има за цел да стимулира своите служители в процес на непрекъснато кариерно развитие, професионално и личностно самоусъвършенстване.

Професионалното портфолио е инструмент за персонално самооценяване, който се координира от атестационна комисия, чиято цел е да удостовери постигнатите професионални и образователни резултати.

Основните функции на портфолиото са общо четири и са описани в Наредбата:

✓ **представителна** – има за цел да спомогне за разбирането на философските възгледи на специалиста; образователната степен; повишаване на квалификацията и компетентностите;

✓ **развиваща** – има за цел да спомогне за професионалното самоусъвършенстване и личностната реализация в контекста на основните приоритети;

✓ **оценъчна** – целта е да се оцени обективното състояние на достигнатото професионално равнище и достиженията на педагогическия специалист;

✓ **комуникативна** – целта е да се осигури обратна връзка между всички заинтересовани страни и участници (родители, колеги, инспектори, експерти) в процеса на взаимодействие и сътрудничество за постигане на единни възможности за реализация и развитие<sup>6</sup>.

Основните данни, които съдържа портфолиото, са заложи в чл. 68 от Наредбата:

- общи данни – имена, образование, квалификация;
- документи за придобити знания, умения;
- материали, които доказват постиженията на специалиста, както и такива, които включват участието му в различни форуми.

Определят се следните функции на портфолиото, които характеризират неговата процесуално-организационна дейност в цялостната квалификационна характеристика на учителя:

✓ **съдържателна** – използва се личностно-ориентираният подход на преподавателска методика, като се съчетават традиционни и иновативни технологии за ефективен учебно-образователен процес;

✓ **комуникативна** – обмяна на опит, идеи, стратегии за изграждане на ползотворно колегиално сътрудничество, от една страна, и от друга – за процесуалност в урочния час;

✓ **диагностична** – нивото на професионализъм като задължителен маркер за надграждане на обучението и квалификацията;

✓ **рефлексивна** – подпомага осмислянето и себевглеждането в преподавателската дейност, което спомага за подобряване на ефективността;

✓ **развиваща** – отговаря за мотивацията на преподавателя за постоянното му усъвършенстване и изграждане на педагогическите компетентностни подходи (Guurova & Vozhilova, 2008: 52).

<sup>5</sup> Закон за предучилищното и училищното образование. В сила от 01.08.2016 г., Обн. ДВ. бр.79 от 13.10.2015 г, изм. и доп. ДВ. бр.82 от 18.09.2020 г., изм. ДВ. бр.17 от 01.03.2022 г., изм. и доп. ДВ. бр.34 от 03.05.2022 г. <http://mon.bg/bg/57>

<sup>6</sup> Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. В сила от 02.08.2019 г. <https://mon.bg/bg/59>

Възприето като универсална технология, професионалното портфолио спомага за прецизното документиране на постъпките и изявите на учителя, като въз основа на фактологията се правят изводи, които са рефлексия на:

- ✓ промените, които се наблюдават у човека в резултат на фактори като време, опит, пример, умения за използване на креативността;
- ✓ адекватно взаимодействие със средата;
- ✓ прогнозиране и предлагане на модели на преподавателски практики (Pavlov, 2003: 212-213).

Същевременно професионалното портфолио съчетава основни компоненти на съвременна образователна технология, като се обобщават спецификите, че е инструмент за самооценка и саморефлексия, а също и алтернативен елемент на оценяване<sup>7</sup>. Прави се обобщението, че професионалното портфолио е цялостен инструментариум, насочен към постигане на определена цел, свързана с дългосрочна кариерна перспектива. Въпреки че портфолиото може да отнеме много време за изграждане, то улавя сложността на професионалната практика по начини, по които никой друг подход не може. Портфолиото е не само ефективен начин за оценка на качеството на преподаване, но също така предоставя на учителите възможности за саморефлексия и колегиални взаимодействия въз основа на документиран епизоди от тяхното собствено преподаване<sup>8</sup>.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ретроспективен план съобщение на Европейската комисия до Съвета на Европа и до Европейския парламент, свързано с подобряване качеството на образование сред учителите и педагогическите специалисти<sup>9</sup>, още през 2007 г. акцентира върху спецификата на учителската професия в динамичния съвременен свят и за да се отговори на нуждите на поколенията, е необходимо да се покрият нарастващите професионални изисквания и предизвикателствата пред образователните институции.

Основното, което се изисква от учителите, е да поемат отговорност за учене през целия живот в контекста на професионалната си квалификация и умения за авторефлексивна практика. В това отношение се извеждат компетенциите, които трябва да притежават учителите:

- ✓ систематично осмисляне на практическия си опит;
- ✓ пряка ангажираност с научноизследователска дейност в работния процес с ученици;
- ✓ включване на резултати от академични проучвания и от непосредствена работа с ученици;
- ✓ оценяване ефективността на стратегиите и методите на преподавателска практика;
- ✓ анализиране и преценяване на потребности от обучение и квалификация (Zhelezova-Mindizova, 2012: 111).

В професионалното портфолио на учителя се синтезират областите на интерес, креативния стимул и цялостното развитие на професионалната личност. То съдържа цялостната философия на преподавателя в годините опит, а също така и „кондензирана индивидуална философия на преподаването на учителя“ (пак там).

<sup>7</sup> Янакиева, Сн. Образователното портфолио – философия, технология, практически проекции. Достъпно на: <http://www.diuu.bg/ispisanie>.

<sup>8</sup> Wolf, K. Developing an Effective Teaching Portfolio. Available from: <https://www.ascd.org/el/articles/developing-an-effective-teaching-portfolio>.

<sup>9</sup> European Commission Directorate-General for Education and Culture. Testing Conference on the Common European Principles: Teacher Competences and Qualiications 20th - 21st June 2005. Brussels, 2005.

Изискванията към учителя и учителската професия извеждат „профил на субект с висока рефлексивна култура“, който има способността, отговорността и нагласата да подвежда под анализ собственото си професионално поведение и да действа съобразно хуманистичните и високонравствените идеали на собствения си потенциал. В този смисъл портфолиото на учителя е продукт – процес на „ежедневна професионална дескриптивна рефлексия“ (Zhelezova-Mindizova, 2012: 111). Преподавателят става изследовател на собствените си възможности за професионална реализация, като сам на себе си е движеща сила, която има способността да създаде философия на образованието, основана на преподавателския си професионално-квалификационен опит.

В процеса на създаване на портфолио педагогическият специалист се ангажира със „задължението за повишаване на квалификацията, а оттам и професионалната компетентност“ (Тоцева, 2018: 339). В една непрекъснато променяща се динамична среда квалификацията на педагогическия персонал е от съществено значение за просперитета на образователната институция. Професионалното портфолио е съвременният технологичен инструмент за поддържане нивото на качествено образование в среда на предизвикателства и иновативни преподавателски практики.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гюрова, В. и колектив. (2006). Интерактивността в учебния процес. София: Европрес.
2. Гюрова, В., Божилова, В. (2008). Портфолиото на преподавателя. София: Европрес.
3. Железова – Миндизова, Д. (2012). Портфолиото като професионален инструмент за систематизиране и оценяване на педагогическия труд. // Научни трудове на Русенския университет. Т. 53(11).
4. Павлов, Д. (2003). Образователни информационни технологии. София: Даниела Убенова.
5. Петров, П., Атанасова, М. (2001). Образователни технологии и стратегии на учене. София: Веда-Словена-ЖГ.
6. Тоцева, Я. (2018). Професионалното портфолио на педагогическите специалисти – иновация с много въпросителни. // Сборник научни доклади. Седма международна научна конференция „Образование, наука, иновации“ ESI'17, Перник: ЕПУ.

### **REFERENCES**

1. Giurova, V. et al. (2006). Interaktivnostta v uchebniq proces. Sofiq: Evropres.
2. Giurova, V., Bozhilova, V. (2008). Portfolio na prepodavatelq. Sofiq: Evropres.
3. Zhelezova – Mindizova, D. (2012). Portfolio kato profesionalen instrument za sistemativirane i ocenqvanе na pedagogicheskiq trud.// Nauchni trudove na Rusenski universitet. T. 53 (11).
4. Pavlov, D. (2003). Obrazovatelni informacionni tehnologii. Sofiq: Daniela Ubenova.
5. Petrov, P., Atanasova, M. (2001). Obrazovatelni tehnologii I strategii na uchene. Sofiq: Veda-Slovena-JG.
6. Toceva, Q. (2018). Profesionalното portfolio na pedagogichesките specialist – inovaciq s mnogo vaprositelni. // Sbornik nauchni dokladi. Sedma majdunarodna konferenciq “Obrazovanie, nauka, inovacii” ESI'17, Pernik: EPU.

## **A topic-based approach to planning pedagogical interaction in preschool in England**

Assisst. Prof. Galina Georgieva, PhD  
University of Ruse "Angel Kanchev"  
gggeorgieva@uni-ruse.bg

## **Тематично-базиран подход на планиране на педагогическото взаимодействие в предучилищна възраст в Англия**

Гл. ас. д-р Галина Георгиева  
Русенски университет „Ангел Кънчев“  
gggeorgieva@uni-ruse.bg

**Abstract:** *The current article presents a model of a topic-based approach to planning pedagogical interaction in preschool. It outlines the good practice of an English infant school as an example of successful integration of "child-content-context" principle in education. It also describes in detail the structure of long-term, short-term and weekly planning of the pedagogical process is organized and delivered.*

**Key words:** topic-based approach, preschool curriculum planning

### **УВОД**

Световното образование, разгледано като процес, подчинен на непрекъснато развитие и усъвършенстване, се реформира с оглед оптимизиране на процесите и явленията във вътрешната си структура. Трансферирането на идеи и добри практики, заимстването на работещи модели в отделните образователни системи определя световното образование като система от подструктури, които съществуват и функционират самостоятелно, но които едновременно са взаимосвързани и си влияят в един или друг аспект.

Предучилищното образование представлява първото ниво в сложната и многоаспектна система на образованието в която и да е държава. Разглеждано като първооснова, неговата функция и приложение са от изключителна важност за съществуването и развиването на следващите етапи в системата.

### **ИЗЛОЖЕНИЕ**

**Цел** на настоящата статия е да представи подход на планиране на образователно-възпитателния процес в Англия в предучилищна възраст, основаващ се на тематичния модел на структуриране на учебното съдържание. Подходът се реализира в съвременето, а принципите, на които се основава се откриват в педагогическите идеи и възгледи на философи, бележити изследователи на педагогическото дело, реформатори, търсещи усъвършенстване на ефективността на образователно-възпитателния процес.

Подчертано отражение в образователното дело в Англия оказват философските възгледи на Джон Лок, Жан-Жак Русо, Имануел Кант. Основни в изграждането на традициите в детското образование в Англия са теориите и подходите на Мария Монтесори, Фридрих Фрьобел, Рудолф Щайнер, Жан Пиаже, Лев Виготски и Джером Брунър. Други изследователи в областта на ранното детско образование, станали популярни в Англия са Пати Смит Хил, (Pattie Smith Hill-САЩ), Маргарет Макмилан (Margaret McMillan-Англия) и Съзън Айзъкс (Susan Isaacs-Англия).

Работата на тези педагози с малки деца и родители разкрива поредица от общи принципи, които са устояли на времето и са полезни и днес. Сходствата между тях се явяват основни за формирането на традициите в ранното английско образование. Затова днес много от основните принципи в практиката на ранното детско образование се преразглеждат и осъвременяват. Един опит на сравнително анализиране на основните положения във възгледите на педагозите от миналото прави изтъкнатата английска педагожка Тина Брус, професор към университета в Северен Лондон (University of North London) и автор на много книги и учебна литература, предназначена за студентите по педагогика. В нейната книга "Early childhood education" (Bruce, 1997) тя подхожда изключително интересно спрямо идеите и възгледите на едни от най-известните теоретици и изследователи в областта на детското развитие и образование. В сравнителната таблица могат да се очертаят развитието на обобщенията и изводите на Тина Брус за един десетгодишен период (1987-1996г.) като се направи съпоставка със съвременните принципи на образованието в ранна детска възраст, заложили в английската нормативна уредба през 2021г.

| Принципи от 1987 година   | Принципи от 1996 година  | Принципи от 2021   |
|---|--|--|
| <p>Детството се разглежда като валидно само по себе си, като част от живота и не само като подготовка за зрелостта. Следователно образованието се възприема по подобен начин като част от настоящето, а не просто като подготовка за после;</p> <p>Детето като цяло се счита за важно и най-вече здравословно - физически и умствено, но се вземат под внимание и важността на чувствата, мислите и духовността;</p> <p>Ученето не бива да се разделя на категории,</p> | <p>Най-добрият начин да подготвим децата за техния зрелостен живот е да им даваме това, от което имат нужда;</p> <p>Децата са хора, които имат чувства, идеи, развиват взаимоотношения с останалите и имат нужда да бъдат здрави физически, умствено, морално и духовно;</p> <p>Предмети като математика и изкуства не могат да бъдат разделени; малките деца учат по интегриращ начин, а не чрез изрядно подредени подструктури;</p> <p>Децата учат най-добре, когато им е дадена</p> | <p>Всяко дете е <b>уникално дете</b>, което постоянно се учи и може да бъде устойчиво, способно, и уверено;</p> <p>Децата се учат да бъдат силни и независими чрез изграждане на <b>положителни взаимоотношения</b>;</p> <p>Децата се учат и развиват добре в <b>благоприятна среда</b>, в която преживяванията им отговарят на индивидуалните им нужди и съществува <b>силно партньорство между учители и</b></p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>защото всички аспекти са взаимосвързани;<br/>         Подкрепя се вътрешната мотивация, водеща до дейности, които се инициират и ръководят от децата;<br/>         Подчертава се нуждата от самодисциплина;<br/>         Съществуват особено важни периоди на възприемане в процеса на учене на различни етапи от развитието на децата;<br/>         Какво могат да правят децата (а не това, което не могат), трябва да е отправна точка в обучението на децата;<br/>         Съществува вътрешен живот у децата, който излиза най-вече при благоприятни условия;<br/>         Хората, с които децата общуват (възрастни и деца) са от голяма важност;<br/>         Образованието на децата се разглежда като взаимодействие между детето и средата, в която то се намира, включвайки хората и знанието само по себе си;</p> | <p>възможност да поемат отговорност, да правят грешки, вземат решения и имат право на избор, когато са уважавани като автономни индивиди;<br/>         Окуражава се самодисциплината като единствената дисциплина, която си заслужава да притежаваш. Наградите мотивират за кратко време, но не и в дългосрочен план. Децата трябва да осъзнаят, че усилията им са това, което е ценено;<br/>         Съществуват моменти, когато децата са особено способни да научават неща;<br/>         Какво могат да правят децата (а не това, което не могат), трябва да е отправна точка в обучението на децата;<br/>         Въображението, креативността и всички символни видове на поведение (четене, писане, рисуване, танц, музика, математика, ролева игра и говорене) се развиват, когато условията са благоприятни за децата;<br/>         Взаимоотношенията с други хора (възрастни и деца) са от централна важност в живота на децата;<br/>         Качественото обучение се свежда до три неща: детето, средата, в която се извършва процеса на учене и знанието и разбирането, което детето развива и научава;</p> | <p><b>родители;</b><br/>         Децата се развиват и учат по различни начини и с различни темпове.</p> |
|--|---|---|



*Таблица 1 Принципи на предучилищното образование в Англия за периода 1987-2021г.*

На основата на съдържанието и тълкуването на изложените десет принципа в миналото и на тези в съвременното, могат да се разгледат три основни аспекта на предучилищното образование в Англия: дете↔съдържание↔контекст. Към съдържанието се включват следните основни страни, които трябва да се имат предвид - това, което детето вече знае, това, което детето има нужда да научи и това, което детето желае да научи. Относно контекста трябва да се разгледат следните фактори, оказващи влияние: хора, култура, раса, пол, специални нужди, възможности за свободен достъп, материали и физическа среда, външна и вътрешна организация, места и събития. В процеса на работа в определени моменти акцентът може да пада върху социокултурния контекст, а в други съдържанието (това, което детето учи и разбира) ще бъде основно. Само, когато трите аспекта се интегрират и функционират в хармония, тогава може да се говори за качество в обучението и възпитанието на децата.

“Материалната база е механизмът, чрез който предучилищният учител предава различни аспекти от познанието на детето” (Gruse, 1997: 16). Според Брус, материалната база е скелет на учебната среда. Наличните материали предлагат на децата възможност за трупане на директен опит. Те трябва да бъдат разнообразни и да присъстват както във вътрешната учебна среда, така и навън. Материалите трябва да включват естествени и изработени предмети. Хората, с които децата общуват, местата, които те посещават и дейностите, които извършват са също част от материалната база. От решаващо значение са начините, по които се развиват уменията на децата, използвайки ресурсите на материалната база, както и подходите за развиване на компетентност и отношение спрямо ученето като процес.

Относно отношението на децата спрямо учебния процес, налагащото се мнение в нормативните документи е, че уменията трябва да се преподават на децата, обвързани в контекст, който ги окуражава в стремежа да извършват неща. Същият принцип се прилага, когато децата се учат да си връзват обувките, да режат с ножица, рисуват или си изписват името. Чувството за контрол дълбоко се обвързва със самоувереността и самоуважението.

Местата и събитията са част от културната среда на децата и също са важна част от контекста в английската програма за предучилищно образование. Това включва посещения до полиция, храмове и църкви, музеи, гари, паркове и магазини или посрещане на театрални или музикални групи в училище. Контекстът се обвързва с дейности както в училище, така и вън от него. Местата, събитията и културата като цяло не може да бъдат откъснати от хората. Но най-важният аспект в образованието на децата са хората. Семейството и социокултурното наследство оказват силно влияние, тъй като постъпвайки в училище, децата не биха могли да оставят след себе си социокултурните аспекти в своя живот.

През 2000 г. в Англия се публикува ръководство за учебната програма в предучилищна възраст (Curriculum Guidance for the Foundation Stage, 2000), чрез което се откъсва предучилищната група от началното ниво на образование. Целта на ръководството е да представи високо качествено, интегрирано предучилищно образование, подчертавайки факта, че най-

ранните години са критични за детското развитие. Водещите принципи и идеи в ръководството са:

- децата се развиват бързо през този период - физически, интелектуално, емоционално и социално;
- предучилищният етап на образование е ключов за развитието на редица умения като слушане, говорене, концентрация, упорство, работа в екип с други деца;
- развитието на комуникативните, литературните и математически умения ще подготвят децата за следващия етап от образователната система.

Учебната програма се преразглежда през следващите години и преминава от препоръчителна към задължителна. Последно програмата за предучилищното образование *Statutory framework for the early years foundation stage*<sup>1</sup> в Англия е обновена през 2021 година. В документът се предлага на учителите подробно описание на основните учебни цели и стъпките за тяхното постигане.

Съдържанието на програмата за предучилищно образование е ориентирано към постигането на 17 крайни очаквани резултати, съотнесени към седем познавателни области: три „основни области“ и четири „специфични области“.

Основните познавателни области са:

- комуникация и език
- физическо развитие
- личностно, социално и емоционално развитие

Специфичните области на познание са:

- грамотност
- математика
- разбиране на света
- изкуство и дизайн

Предучилищната програма гласи, че всяка познавателна област трябва да се прилага чрез планирана, целенасочена игра и чрез комбинация от дейности, ръководени от педагога и инициирани от деца. Въпрос на професионална преценка обаче е балансът между планираните дейности. Според програмата с напредването на възрастта на децата и тъй като развитието им позволява, балансът постепенно ще се измести към планиране на повече дейности, водени от възрастни, за да помогне на децата да се подготвят за по-формално учене. Програмата също така идентифицира три характеристики на ефективното преподаване и учене, които трябва да бъдат отразени на практика:

- игра и изследване - децата изследват, преживяват нещата и ‘ правят опит да .... ’;
- активно обучение - децата се концентрират и продължават да се опитват, ако срещнат трудности, проявяват радост от лични постижения;

---

<sup>1</sup> Statutory framework for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Department for education. United Kingdom, (2021) <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>

Последен достъпен на: 29.09.2022.

- критично мислене и творчество - децата имат и развиват свои собствени идеи, правят връзки между тях и разработват стратегии за това как да направят нещо.

В програмата няма регламентирана система за одобряване на учебни методи и средства. Дава се свобода на доставчиците на предучилищно образование да вземат решения за това в контекста на рамката на програмата. Основен акцент в програмата се поставя върху осигуряване достъп до площадка за игра на открито или, ако това не е възможно, да гарантират, че децата ежедневно участват в дейности на открито.

Всяко училище, на базата на рамката и насоките на националната програма за предучилищно образование, разработва своя програма и планира педагогическо взаимодействие, основаващо се на дейности и придобиване на опит, съотнесими към изискванията и очакваните резултати в седемте познавателни области (Georgieva, 2021).

### **Тематично-базиран поход при планиране на учебното съдържание в Thameside Infant School (Grays, Essex)**

В училище Thameside Infant School (Grays, Essex) се обучават деца на възраст от 3 до 7 години, групирани в следните класове:

- Nursery – 3 годишни (яслена група);
- Reception – 4-5 годишни (предучилищен клас – задължителен);
- Year 1 – 5-6 годишни (първи клас);
- Year 2 – 6-7 годишни (втори клас).

Екипът на училището приема идеята за пълноценното взаимодействие на основните компоненти в структурата на образователно-възпитателния процес- дете↔съдържание↔контекст, като счита, че най-добрият подход за ефективното реализиране на триединството в процеса на планиране на работата с децата е тематично-базираният. Осъществяването му включва следните стъпки: в началото на обучението да се формулира една водеща глобална, обобщаваща тема от учебното съдържание за съответния клас, която по-нататък се раздробява на подтеми, а всяка подтема от своя страна- на по-малки единици. Този модел позволява на преден план да се изведат общите, инвариантните характеристики на учебното съдържание по различните образователни направления, по които всеки учител да се ръководи. По такъв начин се гарантира ефективното осъществяване на междупредметни връзки.

Планирането в предучилищната (3-4г.) и подготвителна група (4-5г.) в училище Thameside Infant School се извършва с участието на всички възрастни, работещи с децата. Моделът на годишно планиране на учебното съдържание за двете възрастови групи е представен в Схема 1.

Планирането на образователното съдържание с цел постигане на очакваните резултати бива дългосрочно (годишно), срочно и краткосрочно (седмично). **Целите на планирането** според училищната политика на Thameside Infant School (School Policy for Planning, Observation and Assessment, 2005) включват:

- подпомагане на учителския екип да планира за нуждите на децата;
- дава възможност на координатора на групата да изпълнява правилно своята роля, оценявайки плановите листи спрямо равните възможности, които трябва да се дават на всички деца;
- да се контролира прогреса на учениците и се надграждат техните знания.

Дългосрочното планиране трябва:

- да балансира приложението на цялостната програма през годината;
- да подсигурява успешното усвояване на знания по всички области на познание в различните възрастови групи;
- да демонстрира обхватност спрямо областите на познание чрез определените срочни теми.

Срочното планиране трябва да:

- включва покриване на определени области от учебната програма за дадения срок;
- включва постигане на учебните цели за определения срок.

Краткосрочното планиране:

- трябва да демонстрира правилното използване на времето при постигане на учебните цели;
- трябва да включва подходящи дейности за постигане на целите (диференциране на децата според нуждите и възможностите им);
- трябва да подпомага оценяването на постиженията на децата, за да може да се планират следващите стъпки в тяхното обучение.

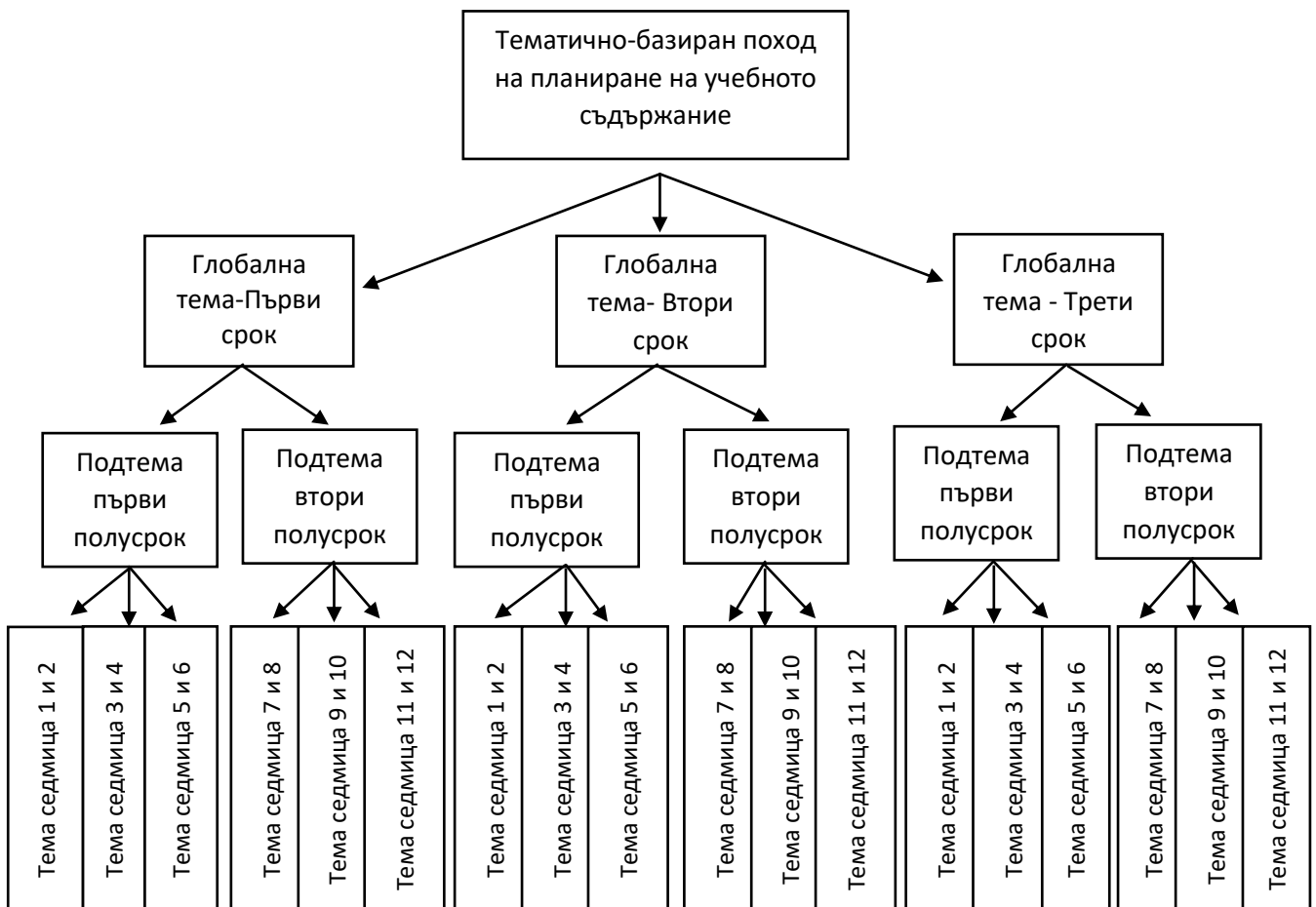


Схема 1 Тематично-базиран поход на годишно планиране на учебното съдържание

Стремежът да се създаде съдържателен план за педагогическо взаимодействие, който да стимулира децата да са активни участници в процеса на обучение, се основава на възможността обучаемите да осъзнаят, че придобитите знания и умения в една област могат успешно да се трансферират и в други познавателни области. Основен принос за ефективното осъществяване на този вид интегративно планиране е осигуряването на стимулираща среда, в която децата ще се чувстват в безопасност да изследват и учат.

Реализирането на процеса на планиране преминава през три етапа:

- Етап 1 – училищният екип планира теми, които могат да формират основата на изготвянето на учебната програма. Темите са отворени и служат като отправна точка за изследване на възможните взаимовръзки;
- Етап 2 – на базата на създадения в Етап 1 широкообхватен план, екипите работещи в различните възрастови групи изготвят по-подробно планиране, което обхваща полусроковете през учебната година. На този етап предвидените теми се синхронизират с изискванията на Програмата за предучилищното образование. В допълнение, екипът на училището планира извънкласни дейности, подпомагащи формирането на конкретни представи, умения и знания по планираните теми като: екскурзии, посещения на обекти (ферми, музеи, библиотека и др.), среща със специалисти от различни области и др.;
- Етап 3 – изготвеният план за педагогическо взаимодействие се споделя с деца и родители, чиито предложения и идеи също се вземат предвид.

**Дългосрочното планиране** се определя от темите, заложили в учебната програма за годината. Педагогическият и непедагогическият екип се събира заедно с директора и определя **три глобални теми** за трите учебни срока на годината. По всяка глобална тема е необходимо да се покажат взаимовръзките между отделните образователни направления като се конкретизират общите цели, контекста и необходимите материали във всяка една познавателна област (виж Таблица 2 и Таблица 3).

| Първи есенен срок | Втори пролетен срок | Трети летен срок |
|-------------------|---------------------|------------------|
| Къщи и домове     | Дрехи, материали    | Насекоми         |

Таблица 2 Дългосрочно планиране на учебното съдържание по глобални теми

| Комуникация и език/грамотност   | Математика   | Личностно, социално и емоционално развитие   |
|---|--|--|
| <b>Общи цели</b>  | <b>Общи цели</b>   | <b>Общи цели</b>   |
| -да разширява речниковия си запас, изследвайки значението на нови думи;<br>-да разпознава и назовава начални и крайни звукове в | - да разпознава цифрите на числата от 1 до 9;<br>-да използва „повече“, „по-малко“ при сравнение на две числа;<br>-да прибавя и отнема | -да задържа внимание и концентрация, когато е необходимо;<br>-да показва разбиране към собствените нужди и интереси, гледна точка и чувства и тези на другите; |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>думите;<br/>         -да свързва звук с буква и изговаря звуковете на буквите в азбуката;<br/>         -да използва знанията си за звук/буква, за да изписва кратки думи;<br/>         -да разказва кратки художествени произведения в правилната последователност на основните моменти;<br/>         -да чете кратки думи и кратки изречения самостоятелно;<br/>         -да изписва собственото си име като държи правилно молив.</p>  | <p>от дадено множество;<br/>         -да описва характеристикните свойства на двуизмерни и триизмерни фигури и форми;<br/>         -да предлага идеи за решаване на конкретни задачи.</p>   | <p>-да започва да разбира различията и особеностите на различните култури;<br/>         -да работи като част от група, да изчаква реда си и да споделя играчки и материали;<br/>         -да разбира правилата на поведение в групата при работа с деца и възрастни.</p>  |
| <p><b>Контекст и необходими материали</b></p>   | <p><b>Контекст и необходими материали</b></p>   | <p><b>Контекст и необходими материали</b></p>   |
| <p>-приказки, стихотворения и римувани, свързани с темата за дрехи и облекло (Mrs Honey's Hat);<br/>         -приказки от други народи;<br/>         -униформи и облекла на хората, упражняващи различни професии;<br/>         -създаване на възможности за правилно изговаряне на начални звукове на думите;<br/>         -създаване на възможности за упражнение правилното изписване на буквите;<br/>         -използване на ролеви карти за стимулиране на говоренето, слушането</p> | <p>-участие в практически дейности / подбор на дидактичен оперативен материал;<br/>         -създаване на възможности за подреждане на числата в числова редица, разпознаване на цифрите на числата, прибавяне и отнемане;<br/>         -създаване на проблемни ситуации с цел откриване на различни решения;<br/>         -създаване на възможности за изписване цифрите на числата.</p> | <p>-провеждане на дейността „Време на кръга“, обсъждайки различни теми и случки, свързани с групата;<br/>         -педагогът ясно да определя правилата, свързани със споделянето на играчки и материали, с изчакването на ред и изискванията към поведението на децата, моделирани в ролеви игри;<br/>         -създаване на възможности за изследване на различни култури – подбор на костюми, облекла, шапки, предмети и др.</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| и общуването между децата.   |   |   |
| <b>Разбиране на света</b>  | <b>Физическо развитие</b>   | <b>Изкуство и дизайн</b>  |
| <b>Общи цели</b>   | <b>Общи цели</b>  | <b>Общи цели</b>  |
| -да изследва материали, използвайки всички сетива, да сравнява, да открива сходства и разлики, модели и промяна;<br>-да подбира инструменти и прилага подходящи техники да оформя, съединява и свързва материали;<br>-да открива и идентифицира необходимостта от използването на ежедневните технологии, включително информационните и комуникационните, както и програмируемите играчки;<br>-да започва да разбира правилата и нормите на собствената култура и тези на други култури. | -да се придвижва чрез ходене в коридор над и между ниски препятствия, в различно темпо, в зиг-заг и странично;<br>-да балансира при ходене по тясна повърхност;<br>-да използва инструменти, предмети, строителни блокове, да моделира с пластилин безопасно и с нарастващ контрол;<br>-да развива фината и грубата моторика. | - да разпознава и изследва как се променя височината на тоновете;<br>-да пее научени песни;<br>-да използва въображението си в изкуството, дизайна, музиката, въображаемата ролева игра, приказките и др.;<br>-да може да подбира материали и инструменти самостоятелно;<br>-да създава собствени модели и изделия. |
| <b>Контекст и необходими материали</b>   | <b>Контекст и необходими материали</b>  | <b>Контекст и необходими материали</b>  |
| -празнуване на китайската Нова година (година на ...);<br>-празнуване на Великден – връзка с традицията за боядисване на яйца;<br>-Африка – дрехи, маски, шапки, храна, обичаи и традиции и др.;<br>-изследване на различни материали в свободната игра като   | -използване на откритите пространства чрез създаване на възможности за катерене, балансиране, изграждане на строежи и др.;<br>-използване на големи уреди във физкултурния салон с цел окуражаване на децата да се движат,  | -изучаване на песни и римушки, свързани с темата за дрехите;<br>-осигуряване на подходящи материали за ролевия кът (в стаята и на открито) с цел стимулиране на въображението;<br>-подбор на подходящи книги, свързани с темата за облекла и дрехи, включително от други култури, които                             |

|   |  |   |
|---|--|---|
| се създават възможности децата да творят, използвайки разнообразни техники и инструменти; -изработване на шапки и дрехи от други култури под ръководството на педагога. | ориентирайки се в пространството; -подбор на материали, развиващи фината моторика – плейдо, пластилин, пясък, вода, низанки и др.; -създаване на възможности за подобряване на контрола и координацията, необходими за използване на молив, ножици и др. | да са на разположение в ролевия кът; -създаване на възможности, при които децата свободно да планират и изработват изделия, да използват различни инструменти, материали и техники; -подкрепяне на дискусии относно личния избор на децата и техните намерения да използват глина, пластилин, да отпечатват, да сглобяват, да правят колажи и др. |
|---|--|---|

Таблица 3 Общи цели, контекст и необходими материали за реализиране на глобална тема „Дрехи, материали“ през втори пролетен срок

Следва планиране на подтемите по седмици за **полусрока и срока**. Например, ако темата за втори срок е “Дрехи/материали”, то подтемите биха могли да обхванат професии и специфичните за тях униформи и облекла за първите шест седмици (първи полусрок) и теми, свързани с дрехите и традициите в другите култури за следващите шест седмици (втори полусрок) - обикновено един срок протича в продължение на 12 седмици (виж Таблица 4).

|                |  |
|----------------|--|
| Първи полусрок |  |
| Тема           |  |
| Седмица 1      | Приказка – „Mrs Honey’s Hat“                               |
| Седмица 2      | Приказка – „Mrs Honey’s Hat“                               |
| Седмица 3      | Строители – „Bob the Builder“                              |
| Седмица 4      | Полиция – посещение на представител на местната полиция    |
| Седмица 5      | Пожарникари – посещение до местната пожарна                |
| Седмица 6      | Китайската Нова година – маски, шапки, дракони, папие маше |
| Втори полусрок |  |
| Тема           |  |
| Седмица 7      | Индия – дрехи, маски, храна                                |
| Седмица 8      | Индия – дрехи, маски, храна                                |
| Седмица 9      | Африка – дрехи, храна, приказка – „Handa’s Surprise“       |
| Седмица 10     | Африка – дрехи, храна, приказка – „Handa’s Surprise“       |
| Седмица 11     | Великден – традиции, облекло                               |
| Седмица 12     | Великден – традиции, облекло                               |

Таблица 4 Срочно седмично планиране за полусрока и срока за втори пролетен срок



**Седмичното планиране** включва попълване на **три работни листа**.

1. Първият работен лист включва областите на познание и конкретната тема, която ще бъде основна за седмицата. Според съдържанието на темата се записват основните дейности и теми, които ще се засегнат във всяка една област на познание през двете седмици (виж Таблица 5).

| <b>Комуникация<br/>език/грамотност</b>  | <b>Математика</b>  | <b>Личностно,<br/>социално<br/>емоционално<br/>и<br/>развитие</b>   |
|---|--|---|
| Запознаване на децата със съдържанието на приказката. Определяне на главните герои. Описание на дрехите на Ханда-цветове, шарки, начин на обличане. Запознаване с начален звук „Х“ – използване на интерактивна дъска, работни листи, предмети, чиито наименования започват с „х“. Драматизация на приказката за Ханда. | Броене до сто в прав ред. Игри за разпознаване на цифрите на числата до 20. Затвърждаване на знанията за идентифициране на геометрични фигури. Създаване на цветови поредици при изработката на шал. Практическо прибавяне и отнемане (плодове и животни). | Запознаване на децата с особеностите на африканската култура. Включване на родител от африкански произход в дейностите с децата. Провеждане на беседа с родителя относно обичаите за поздравяване, сбогуване, грижа за децата и др. в Африка. |
|   | <b>Заглавие на художественото произведение „Handa’s Surprise“ („Изненадата на Ханда“)</b>  |   |
| <b>Разбиране на света</b>   | <b>Физическо развитие</b>  | <b>Изкуство и дизайн</b>  |
| Запознаване с различни аспекти от живота в Африка – обичаи, празници, храни. Дегустиране на авокадо, ананас, манго и др. Обсъждане на животните, населяващи африканския регион. Провеждане на беседа относно метеорологичното време в Африка. Използване на дигитални камери за   | Развиване на контрола и координацията в салона и на открито. Подреждане на строителни блокове в градината на открито. Развитие на фината моторика чрез игра с домашен пластилин (в червено и жълто). Смесване на пластилина, за да се получи оранжево.     | Обсъждане на характерните за африканските дрехи цветове и шарки. Създаване на модел за шал. Пресъздаване на модела на плат. Запознаване с техниката за нанасяне на течен парафин върху плат. Смесване на цветовете жълто и                    |

|                      |  |  |
|----------------------|--|--|
| заснемане на снимки. |  | червено.<br>Запознаване на децата с традиционни африкански инструменти.<br>Превръщане на ролевия кът в африкански магазин. |
|----------------------|--|--|

Таблица 5 Общи цели и дейности по образователни направления в седмичното планиране за Седмица 9 и 10 от втори пролетен срок на тема „Handa’s Surprise“

2. Вторият работен лист представлява седмичното разпределение по образователни направления. Попълват се дейностите по дни като се обръща особено внимание на трите основни сесии през деня- от 8.55 до 10.10, от 11.00 до 11.45 и от 13.20 до 15.00 часа (виж Таблица 6 и 7).

| Ден        | 8.55        | Време на кръга/дейност и ръководени от педагога и свободна игра                        | 10.10           | 10.30-10.50             | Дейности ръководени от педагога и свободна игра  | 11.50 - 13.20  | Дейности ръководени от педагога и свободна игра   |
|------------|-------------|--|-----------------|-------------------------|--|----------------|---|
| Понеделник | Регистрация | <u>Комуникация и език/грамотност</u><br>Запознаване с приказката „Изненадата на Ханда“ | Игра на открито | Почивка/игри на открито | <u>Комуникация и език/грамотност</u><br>Изработване на книжка с героите от приказката – групова работа ↓ | Обяд и почивка | <u>Разбиране на света/изкуството и дизайн</u><br>Разглеждане на традиционни африкански дрехи в различни книги и създаване на индивидуални модели за шал |

| Ден     | 8.5         | Време на кръга/дейност и ръководени от педагога и свободна игра  | 10.1            | 10.3                    | Дейности ръководени от педагога и свободна игра  | 11.5           | Дейности ръководени от педагога и свободна игра   |
|---------|-------------|--|-----------------|-------------------------|--|----------------|---|
| Вторник | Регистрация | <b>Физическо развитие</b><br>Използване на големи уреди във физкултурния салон – баланс и координация              | Асембли         | Почивка/игри на открито | <b>Комуникация и език/грамотност</b><br>Изработване на книжка с героите от приказката – групов работна | Обяд и почивка | <b>Изкуство и дизайн</b><br>Запознаване със свойствата и употребата на течния парафин. Използване на уред за разтопяване на парафин. Експеримент с хартия, плат и вода. |
| Сряда   | Регистрация | <b>Комуникация и език/грамотност</b><br>Посещение в училищната библиотека – смяна на книгите и записване на новите | Игра на открито | Почивка/игри на открито | <b>Комуникация и език/грамотност</b><br>Запознаване на децата със звук и буква „Х“ – групов работна    | Обяд и почивка | <b>Разбиране на света</b><br>Разговор с гостуваща майка от африкански произход. Представяне на традиции, обичаи и дрехи от Африка. Дискусия.                            |

| Ден       | 8.5         | Време на кръга/дейност и ръководени от педагога и свободна игра  | 10.1            | 10.3                    | Дейности ръководени от педагога и свободна игра   | 11.5           | Дейности ръководени от педагога и свободна игра   |
|-----------|-------------|--|-----------------|-------------------------|---|----------------|---|
| Четвъртък | Регистрация | <b>Математика</b><br>Затвърждаване на знанията на децата за геометричните фигури. Класифициране по цвят. Създаване на цветни геометрични поредици. | Игра на открито | Почивка/игри на открито | <b>Изкуство и дизайн</b><br>Запознаване на децата с африкански музикални инструменти.               | Обяд и почивка | <b>Разбиране на света</b><br>Дегустиране на авокадо и ананас. Съставяне на списък „Харесвам/не харесвам“, в който децата самостоятелно попълват имената си. Беседа относно вкуса на плодовете.                      |
| Петък     | Регистрация | <b>Изкуство и дизайн</b><br>Смесване на жълт и червен цвят. Експериментирание с различни текстури (пясък, лепило и др.).                           | Асембли         | Почивка/игри на открито | <b>Изкуство и дизайн</b><br>Нанасяне на новополучения оранжев цвят в различна текстура върху хартия | Обяд и почивка | <b>Личностно, социално и емоционално развитие</b><br>„Време на кръга“ – споделяне на мисли и чувства относно наученото през седмицата. Кое най-силно е направило впечатление на децата относно наученото за Африка. |

Таблица 6 Планиране на дейностите през седмица 9 от втори пролетен срок

| Ден        | 8.5         | Време на кръга/дейности ръководени от педагога и свободна игра   | 10.1            | 10.3                    | Дейности ръководени от педагога и свободна игра   | 11.5           | Дейности ръководени от педагога и свободна игра   |
|------------|-------------|--|-----------------|-------------------------|---|----------------|---|
| Понеделник | Регистрация | <u>Комуникация и език/грамотност</u><br>Драматизация на приказката „Изненадата на Ханда“                           | Игра на открито | Почивка/игри на открито | <u>Комуникация и език/грамотност/Разбиране на света</u><br>Обсъждане на животните, населяващи африканския регион. | Обяд и почивка | <u>Разбиране на света/Изкуство и дизайн</u><br>Превръщане на ролевия кът в африкански магазин заедно с децата.  |
| Вторник    | Регистрация | <u>Комуникация и език/грамотност</u><br>Посещение в училищната библиотека – смяна на книгите и записване на новите | Асембли         | Почивка/игри на открито | <u>Физическо развитие</u><br>Подреждане на строителни блокове в градината на открито                              | Обяд и почивка | <u>Изкуство и дизайн/Математика/физическо развитие</u><br>Разглеждане на африкански приказки. Обсъждане на дрехите и характерните за африканците бижута (обици, гривни, гerdани).изработване на гerdани от цветни мъниста чрез нанизване. |

|                  |             |  |                 |                         |  |                |   |
|------------------|-------------|--|-----------------|-------------------------|--|----------------|---|
| <b>Сряда</b>     | Регистрация | <b>Комуникация и език/грамотност</b><br>Запознаване с начелен звук и буква „М“   | Игра на открито | Почивка/игри на открито | Дейности по кътове по интереси / в градината | Обяд и почивка | <b>Разбиране на света</b><br>Беседа относно метеорологичното време в Африка. Прилики и разлики. Дрехи, които се носят в горещо време.                     |
| <b>Четвъртък</b> | Регистрация | <b>Личностно, социално и емоционално развитие/ Комуникация и език/грамотност</b><br>Споделено четене на книги за Африка с по-големите ученици. | Игра на открито | Почивка/игри на открито | Дейности по кътове по интереси / в градината | Обяд и почивка | <b>Математика</b><br>Броење до 100 в прав ред. Практическо прибавяне и отнемане (плодове и животни).  |
| <b>Петък</b>     | Регистрация | <b>Изкуство и дизайн</b><br>Използване на дигитални камери за заснемане на снимки в ролевия кът „Африкански магазин“.                          | Асембли         | Почивка/игри на открито | Дейности по кътове по интереси / в градината | Обяд и почивка | <b>Личностно, социално и емоционално развитие</b><br>„Време на кръга“ – разглеждане на принтираните снимки, направени от децата и обсъждане на заснетото. |

Таблица 7 Планиране на дейностите през седмица 10 от втори пролетен срок

3. В последния трети работен лист (виж Таблица 8) се попълват необходимите материали по темата за седмицата, които ще се поставят в кътовете по интереси, за да могат децата в ръководената групова работа от педагога и в свободната игра да участват в планираните и самоиницираните от тях дейности. Кътовете по интереси заемат важна и централна роля при планиране на игрите и ситуацияите за деня. Децата по свой избор посещават някои или всички от тях в различните режимни моменти. Чрез целенасочено наблюдение над интереса на децата, времето, което те отделят за игра в дадения кът и степента на ангажираност, педагозите могат да планират следващите стъпки за работа, като променят или запазват материалите в центъра.

| <b>пясък</b>  | <b>вода</b>                           | <b>ролеви кът</b>   | <b>на открито</b>  | <b>пъзели и игри</b>   |
|---|---------------------------------------|---|--|--|
| Различни животни, характерни за Африка, фигури на дървета и храсти  | Мерителни съдове в червено и жълто    | Африкански магазин-автентични африкански дрехи; етикети с цени; касов апарат; пластмасови монети; Книги за Африка; африкански инструменти; кафене | Ръчни колички; дървени блокове; дрехи за ролева игра; колелета | Растения, животни, азбука, числа, картинно домино на хора от различни култури        |
| <b>маса за писане</b>   | <b>рисуване с моливи/рязане</b>       | <b>маса за изработване на изделия</b>   | <b>рисуване с бои</b>  | <b>технологии</b>  |
| Копие от книгата „Изненадата на Ханда“ помощни думи с картинки, моливи и хартия за изработване на книжки. | Моливи, пастели за изработване на шал | Парафин и уред за топене на парафин; плат   | Бои и материали за смесване за получаване на различни текстури | Използване на компютърна програма за рисуване – създаване на модел за африкански шал |
| <b>меки материали</b>   | <b>конструирание</b>                  | <b>„малък свят“</b>   | <b>кът за четене</b>   | <b>място за слушане на музика</b>  |
| Червен и жълт домашен   | Лего, дървени тухли                   | Лего превозни средства  | Художествен а и научно-популярна                               | Африкански музикални инструмент  |

|  |  |  |                                   |  |
|--|--|--|-----------------------------------|--|
| пластилин,<br>форми и<br>инструмент<br>и за<br>изрязване |  |  | колекция от<br>книги за<br>Африка | и<br>африканска<br>музика на<br>CD за<br>слушане |
|--|--|--|-----------------------------------|--|

*Таблица 8 Планиране на необходимите материали по кътове по интереси*

Предимство на този вид подход на интегративно планиране на педагогическото взаимодействие е, че чрез обезпечаването на образователната среда и създаването на възможности за инициране на свободна игра, се фасилитира диагностичния процес за установяване на детския напредък в развитието. Учителите извършват наблюдение над развитието на децата перманентно в продължение на цялата година.

При постъпване на децата в подготвителната група се извършва т. нар. “първично наблюдение” (initial observation), което систематизира първоначалните впечатления на учителите в следните области от детското развитие:

- реакция, отговор спрямо възрастните;
- физическо развитие (движение, катерене, балансиране, координираност);
- участие в целенасочени дейности като част от група или самостоятелно;
- говорни умения (дикция, езиков речник, начин на изразяване);
- умения за слушане (следване на инструкции, слушане на приказки, изслушване на деца и възрастни);
- ловкост и умения при рисуване, конструиране, моделиране, рязане, контрол над молив.

Извършването на наблюдения над децата може да бъде с определена насоченост върху дадена област на познание. Често се проследяват действията на индивидуално дете или група от деца. Методите на наблюдение, които се прилагат са описателно наблюдение и детайлно наблюдение.

Описателното (descriptive) наблюдение или както още се среща в литературата разказвателно (narrative) изисква записване на речта на децата и описание на това, което се случва, в сегашно време. Разказвателното наблюдение се въвежда в Англия за първи път от Сюзън Айзъкс през 1930 година. Според нея учителите трябва да записват всичко, което се случва с голяма точност като действията и речта на децата се оценяват по-късно.

Детайлното (detailed) наблюдение се използва при проследяване на група от деца (максимум четири). Използва се предварително изготвен формуляр, който се попълва от учителя. В него трябва да фигурират мястото на действието, социалния контекст, действията на децата, времевата продължителност и др.

От една страна извършването на наблюдение над дейността на децата дава богат материал с информация на учителите, който служи за основа при формулиране на диагностичните резултати, а от друга страна позволява на педагозите да отчитат детските интереси в хода на реализиране на планираните и самоиницираните дейности, което би довело до адаптиране на последващите занимания спрямо детските желания.



Приетият модел на тематично-базирано планиране на образователно-възпитателния процес в училище Thameside Infant School разкрива приоритетните за екипа водещи идеи при работата с децата, които могат да се обобщят по следния начин:

- Планиране на глобални теми „с отворен край“ като отправна точка за изследване на съдържанието;
- Включване на целия педагогически и непедагогически екип в планирането на темите в дълбочина по възрастови групи, съобразно интересите и възможностите на децата и изискванията на националната програма за предучилищно образование;
- Създаване на възможности за включване на семейната общност в образователно-възпитателния процес в училището;
- Предварително планиране на ресурсното обезпечаване на вътрешната и външната среда с цел обогатяване на детския опит и създаване на възможности за развиване и усъвършенстване знанията и уменията на децата в ръководените от педагога дейности и тези самоиницирани от децата;
- Балансиране на формите на взаимодействие и благоприятстване на свободната игра на децата с организирани и материално подсигурени кътове по интереси.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Процесът на учене е пътешествие през целия живот на човека. Придобиването на знания и развитието на конкретни умения в учебна среда се осъществява не само в рамките на преднамерено планираните педагогически взаимодействия, но често и в неформалното общуване и самоиницираните от децата дейности. Тематично-базираният подход предполага планиране и осъществяване на образователен процес, реализиращ на практика идеите за свободата и творчеството, отразени в бинарната същност на преподаването и ученето. Той е и предпоставка за стимулиране на развитието на педагогическият усет и майсторство на учителите, изразяващи се в разбирането и уменията на педагога да организира интегриращо взаимодействие и да създава стимулираща образователна среда, които подкрепят творческото развитие на децата и спомагат за самостоятелното търсене и трансферирането на идеи, знания и умения при нови обстоятелства.

### **REFERENCES**

1. Bruce, T., C. Meggitt (2002) Child Care and Education. ISBN: 0340846283, London: Hodder Arnold.
2. Bruce, T (1997) Early Childhood Education. ISBN: 0340701757, London: Hodder&Stoughton.
3. Curriculum Guidance for the Foundation Stage. (2000) Qualifications and Curriculum Authority. Department for Education and Employment, London, UK.
4. Georgieva, G. (2021) Contemporary state of the organization of preschool education in England. PROCEEDINGS OF UNIVERSITY OF RUSE - 2021, volume 60, book 6.2. ISSN: 1311-3321, pp. 41-46.
5. School Policy for Planning, Observation and Assessment (2005), Thameside Infant School, Grays, England.

## Development of skills for using the modeling method in the formation of elementary mathematical concepts in preschool age

Assoc. Prof. Asya Veleva, PhD  
University of Ruse „Angel Kanchev”  
aveleva@uni-ruse.bg

## Развитие на уменията за използване на метода моделиране при формиране на елементарни математически представи в предучилищна възраст

доц. д-р Ася Велева  
Русенски университет „Ангел Кънчев”  
aveleva@uni-ruse.bg

**Abstract:** *From a pedagogical point of view, the development of children's skills in using the modeling method is important for two reasons: first, the modeling activity contributes to the development of cognitive function; secondly, mathematical concepts are abstract and can only be learned by children with the help of models. Modeling is widely used in learning mathematics material in kindergarten. At the same time, in preschool education in Bulgaria, the modeling method is applied as a means of mathematical learning (children work with ready-made models), but not for developing the skills for modeling mathematical relations. In this respect, the aim of the present paper is to reveal opportunities for developing the modeling activity of preschool children as a prerequisite for their intellectual and, in particular, mathematical development.*

**Keywords:** modeling method; formation of elementary mathematical concepts

Моделирането е метод на познание, който се основава на символната функция. В основата му стои заместването на реални обекти с други обекти (практическо моделиране) или с графически изображения (графическо моделиране). В. Василева посочва, че моделирането представлява процес на създаване, изследване и използване на модели (V. Vasileva, 2016). Моделът фиксира в достъпна нагледна форма изучаваните свойства и отношения между обектите. По този начин се добива познание за обекта-оригинал.

В педагогически аспект развитието на уменията на децата да използват метода моделиране е от важно значение поради две причини. Първата е аргументирана от Н. Забродина и М. Стожарова по следния начин – моделиращата дейност съдейства за развитие на познавателната функция: получаване на нови знания и стимулиране на нагледно-схематичното мислене като преходен етап от нагледно-образното към словесно-логическото. (N. Zabrodina, M. Stozharova, 2014)

На второ място необходимостта децата да овладеят моделирането като метод на познание се обосновава от Д. Гълъбова и Н. Делчева, които посочват, че математическите понятия са абстрактни и могат да се изучават от децата само с помощта на модели (D. Galabova, N. Delcheva, 2016).

Моделите, които се използват при формиране на елементарни математически представи могат да бъдат материални (например модели на геометрични фигури,

жетони и пръчици за представяне на числа) и идеални (образи, знаци, схеми, планове). Моделирането се използва широко при усвояването на материала от петте ядра на образователно направление „математика“: децата моделират числата с жетони; изучават техния състав от по-малки числа чрез разноцветни кубчета; представят отношенията между множествата с диаграми Вен-Ойлер; решават текстови задачи с помощта на схеми; съставят и използват план на занималнята; обозначават сезоните, дните на седмицата, месеците с геометрични фигури или цветни картончета и т.н. В същото време е вярна констатацията на Д. Гълъбова и Н. Делчева, че в предучилищното образование в България методът моделиране се прилага като средство за математическо обучение (децата работят с готови модели), но не и за развиване уменията за моделиране на математически отношения (D. Galabova, N. Delcheva, 2016). Във връзка с това целта на настоящата разработка е да се разкрият възможности за развиване на моделиращата дейност на децата в предучилищна възраст като предпоставка за тяхното интелектуално и в частност математическо развитие. Това е в съответствие с посочената от Г. Георгиева цел на обучението по математика в детската градина, то да осигурява не само знания, но и да е насочено към развитие на общата познавателна дейност на децата (G. Georgieva, 2021).

Предложените по-долу активности съответстват на трите етапа при запознаване с метода моделиране, посочени от В. Ванева: първи етап – практическо моделиране; втори етап – изработване на графична схема от децата; трети етап – работа с готови графични схеми (V. Vaneva, 2006).

Децата се въвеждат в моделирането, като решават все по-усложняващи се задачи в дадената по-долу последователност.

- **Практическо моделиране**

При този вид моделиране изучаваните обекти се заместват от други предмети (жетони, кубчета, пръчици и др.). Основната познавателна задача на първоначалния етап на работа е формулирана от Е. Михайлова, А. Носова и др. по следния начин: развитие на уменията да се установи отношението „обозначавано – обозначаващо“ и да се обогати опита по заместване на обекти (E. Mihaylova et al, 2008). Подходящо е за целта да се изходи от игрова ситуация, тъй като децата имат опит за игрово заместване на едни предмети с други.

*Може да се организира ситуация на тема „На пазар“, в която учителят е в ролята на добродушна бабичка, продаваща на пазара свежи плодове и зеленчуци от своята градина. На щанда се подреждат кутии („щайги“); във всяка от тях има детайли от пластмасов конструктор в определен вид и цвят (например паралелепипеди, сфери, триъгълни призми, цилиндри в зелен, жълт, червен, лилав, оранжев цвят и различни големини). До пазара има банка – масичка с табелка и дете – „банкер“, който има сейф, пълен с пари (жетони). Децата седят около масичките, на всяко от които има по едно празно портмоне, кошничка и играчки от готварски комплект – тенджерата, дъска и нож за рязане, лъжица. Учителят предлага на всяко „семейство“ (групите по масички) да си изтеглят пари от банката и да си купят пресни плодове и зеленчуци. По едно дете от всяко семейство тегли пари от банката и след това пазарува от бабата, като посочва кутия с детайли и назовава желаните продукти (домати или ябълки – червени сфери; краставици – зелени цилиндри, моркови – оранжеви призми и т.н.). След като децата напазаруват се прибират у дома и сготвят със закупените продукти. Накрая на ситуацията бабата отива на гости при всички, пита какво има в тенджерите, опитва и хвали децата.*

През следващите дни в ситуация по математика се припомня играта и се предлага на децата отново да заменят едни предмети с други, но този път за да си

помогнат да решават задачи. Заместването не трябва да е самоцелно – използва се, когато обектите на познание не могат да се изучат непосредствено. Например при необходимост от сравняване на множества, които не могат да се съпоставят непосредствено.

*На магнитната дъска се поставя илюстрация на простир, на който има различни дрехи, сред тях 6 ръкавички. Под картината се подреждат фигури на три деца. Съобщава се задачата – да се определи има ли за всяко дете чифт ръкавици. Предлага се върху всяка ръкавица на картината да се постави жетон – жетоните ще заместят ръкавичките. След това се поканват деца от групата да поставят по два жетона под фигурите на дъската и така да установят дали за всяко дете има по две ръкавички.*

Практическо моделиране може да се използва и за „съхраняване“ на числови данни, които не могат да се запомнят непосредствено.

*Учителят разказва история, като преди това предупреждава децата, че от тях се иска накрая да сравнят по брой нещата, за които се говори. Могат да си помогнат, като използват жетони/бобчета/други дребни предмети. Всяко дете поучава изрязани от хартия обектите, за които се говори в историята и докато слуша историята, поставя под тях толкова бобчета, колкото казва учителят: „Малката русалка видяла на морското дъно 3 миди, 4 рака, 2 морски звезди, 5 водорасли, 1 риба“. След това учителят задава въпроси, а децата вдигат съответното изображение: „Кои са били най-многобройни на морското дъно?“ (водорасли). „Кои са били най-малко?“ (риба) „Кои са били с едно повече от морските звезди?“ (миди). Децата, които се забавят или вдигнат грешно изображение, изгарят.*

При поставянето на задачите е важно моделирането да не е самоцелно, а да подпомага дейността на децата, за да осмислят практическата значимост на метода.

#### • Изработване на графична схема

Графическите схеми подпомагат онагледяването на вътрешни съществени взаимовръзки. По този начин те улесняват осмислянето на условието на дадена задача и намирането на път за нейното решаване. За да осъзнаят децата значението на графите е добре да им се даде възможност самите те да изработят такива изображения. Чрез близки до 5-7-годишните житейски ситуации се обяснява, че точките заместват реални обекти; всяка група предмети, които сме отбелязали с точки, оглаждаме с кръг или овал.

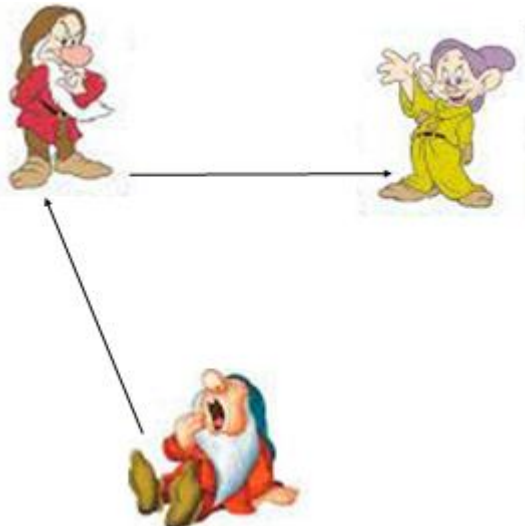
*Много добър пример за това дава Д. Гълъбова. На магнитната дъска е поставен бял лист и е скициран Ежко. Учителят разказва: „Есен е. Ежко седи под една ябълка и си мисли за зимнината. И ето, хоп – една ябълка паднала върху него (учителят рисува една червена точка), и още една, и още една и т.н. Да оградим всичките ябълки, които Ежко ще отнесе вкъщи. Колко ли са те? Как да разберем? (ще преброим точките) само ние знаем, че тази картинка са ябълките на Ежко. Такива картинки се наричат „скрити картинки“ на броя на предметите. Нарисувайте с точки членовете на вашето семейство, а аз ще позная колко сте вкъщи.“ (Д. Гълъбова, 2003, с. 166)*



След това, казва Д. Гълъбова, учителят трябва мотивирано да запознае децата със стрелката като знак за отношение между елементите в множествата. Поради това, че стрелката изразява отношението (връзката) и носи словесна информация, пред децата се казва, че „стрелката говори“. Те и сами могат да стигнат до този извод, ако ги поставим в ситуация за разчитане на пътни знаци. Житейският им опит позволява да разчетат знаците „разрешено само напред“, „завий наляво“. Сами стигат до извода, че стрелката казва какво да се прави. Запознават се с цветни стрелки, които говорят и свързват обекти от едно или две множества. (Д. Гълъбова, 2003, с. 165-166)

Децата трябва да стигнат до разбирането, че създаването на модели може да ни помогне много при решаването на задачи. Подходящи за предучилищната възраст са представени по-долу.

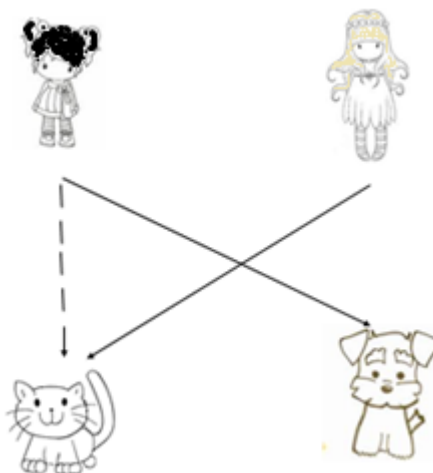
*Сърдитко е по-голям от Глупи, но е по-малък от Сънливко. Кой е най-голям от тримата. Хайде да разберем, като си помогнем със стрелки. Стрелката казва „Аз съм по-голям от теб“. Стрелката сочи към по-малкия. Затова стрелката между Сърдитко и Глупи ще сочи към Глупи – той е по-малък. Как да поставим стрелката между Сърдитко и Сънливко, като знаем, че Сърдитко е по-малък? Кой от тримата е най-голям?*



*Конят тича по-бързо от заека и по-бавно от гепарда. Кое животно тича най-бързо?*



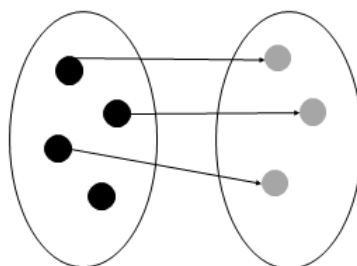
*Русокоска и Чернокоска имат домашни любимци. Едната коте, а другата – куче. Какво животно има Русокоска, ако Чернокоска няма котка?*



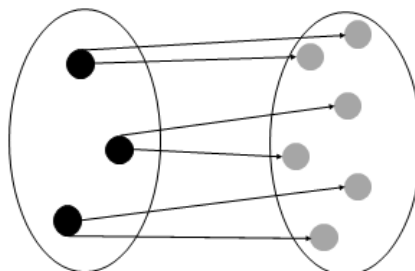
- **Работа с готова графична схема**

След като децата стигнат до разбирането, че графичните модели се използват за решаването на задачи, може да им се предложат готови графи, с които да оперират.

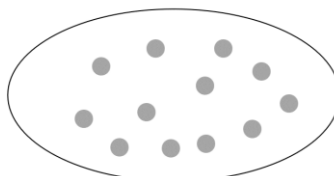
*Черните точки представляват кученца, а сивите – кокали. Свържете черните и сивите точки със стрелки, за да проверите има ли за всяко куче кокал.*



*Черните точки са деца, а сивите – техните ръкавички. Свържете черните със сивите точки така, че да разберем дали за всяко дете има чифт ръкавици.*



*Сивите точки са цветята, поникнали на полянката. Децата искат да наберат букети за майките си. Във всеки букет трябва да има по три цветя. Оградете, за да проверите за колко майки ще има букети.*



Приложението на предложените активности ще даде възможност на децата осъзнато да използват метода моделиране. Това е предпоставка те да извлекат от

него максимална полза по отношение на общоинтелектуалното и математическото си развитие при овладяването на конкретно образователно съдържание. Задачата за целенасоченото развитие у подрастващите на моделиращата дейност е в съответствие със съвременните обществени потребности образователната система не само да обезпечава овладяването на определен обем от знания, но и да развива мисловните умения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ванева, В. (2006). *Педагогика на овладяване на елементарни математични представи*. Русе: Печатна база при Русенския университет „Ангел Кънчев“.
2. Василева, В. (2016). Дидактическото моделиране в обучението – основа за личностно развитие на учениците. *Педагогически новости*, Vol 1, 78 – 82.
3. Георгиева, Г. (2021). Методически насоки за приложение на Bee-Bot програмируема играчка в обучението по математика в детската градина. *Педагогически новости*, Vol 1, 16-24.
4. Гълъбова, Д., Н. Делчева. (2016). Дидактичен модел „Конструктивна математика за деца“. *Педагогика*, Vol. 88 (9), 1159 – 1170.
5. Забродина, Н., М. Стожарова. (2014). Развитие основ логическото мышления дошколников с помощю метода моделирования (на материале математики). *Science prospects*, Vol. 12 (63), 16 – 20.
6. Михайлова, Е., А. Носова и др. (2008). Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – Санкт-Петербург: Детство-пресс.

### REFERENCES

1. Vaneva, V. (2006). *Pedagogika na ovladyavane na elementarni matematichni predstavi*. Ruse: Pechatna baza pri Rusenskia universitet „Angel Kanchev“.
2. Vasileva, V. (2016). Didakticheskoto modelirane v obuchenieto – osnova za lichnostno razvitie na uchenitsite. *Pedagogicheski novosti*, Vol 1, 78 – 82.
3. Georgieva, G. (2021). Metodicheski nasoki za prilozhenie na Bee-Bot programiruema igrachka v obuchenieto po matematika v detskata gradina. *Pedagogicheski novosti*, Vol 1, 16-24.
4. Galabova, D., N. Delcheva. (2016). Didaktichen model „Konstruktivna matematika za detsa“. *Pedagogika*, Vol. 88 (9), 1159 – 1170.
5. Zabrodina. N.. M. Stozharova. (2014). Razvitie osnov logicheskogo myshleniya doshkolnikov s pomoshchyu metoda modelirovaniya (na materiale matematiki). *Science prospects*. Vol. 12 (63). 16 – 20.
6. Mikhaylova. E.. A. Nosova i dr. (2008). Teorii i tekhnologii matematicheskogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta. – Sankt-Peterburg: Detstvo-press.

## Application of an innovative approach to human resource management in kindergartens

Elena Ivanova PhD student  
SU St. Kliment Ohridski  
elena1702@abv.bg

### Приложение на иновативен подход за управление на човешките ресурси в детски градини

Докторант Елена Иванова  
СУ Св. "Климент Охридски"  
elena1702@abv.bg

**Abstract:** *The article presents a theoretical-applied analysis of the possibilities of applying innovative approaches in the recruitment, selection, training, qualification and development, formation of teams, motivation and retention of personnel in kindergartens. The trends and modern guidelines of innovative solutions of human resources management in organizations and the possibilities of adapting these approaches and practices to the budgetary organization with educational and educational functions - kindergarten are presented. The conclusions and generalizations made are important for the practice of kindergarten management by the principals. The direct parallels drawn between the innovations in HRM in business organizations and in kindergartens show limited possibilities and the application of innovative approaches, but also a wide field for adaptation of this approach to the practice of directors related to human resources.*

**Keywords:** kindergartens, innovation, innovative recruitment and selection, innovative training, staff qualification and development, staff motivation and retention, team building, human resource management, sustainable development of organizations.

#### Въведение

Човешките ресурси са основна част от ресурсната обезпеченост на детските градини, наред с материалните и нематериалните ресурси на организацията. В поголемите детски градини директорът се изправя пред предизвикателствата да управлява значително количество финансови, материални и човешки ресурси, да се грижи за логистика и да осигурява сигурност и устойчивост на педагогическия процес и на спомагателните дейности в детската градина. В тази логика стратегията за развитието на човешките ресурси в детската градина е задължително условие за успеха на управлението ѝ. За повишаване качеството и ефективността на възпитателно-образователния процес в детските градини, е важно да се използват най-рационално материалните и интелектуални възможности на всички участници в него – директор, учители, родители, общински институции и общественост.

Постигането на целите за формиране на компетентни, креативни, толерантни и творчески личности в лицето на децата се свързва със съвместното сътрудничество и взаимодействие между всички заинтересовани от постигнатите резултати страни имащи отношения към обучението и възпитанието в детските градини. Децата, педагози, родители и общественост са участници в един и същ процес на образование и възпитание в предучилищна възраст. В този контекст могат да се предложат иновативни решения, които да включват потенциала и на външни



за организацията ресурси, които да подпомогнат ключов елемент на управлението като цяло, а именно управлението на човешките ресурси в детската градина.

### **1. Иновационни подходи в набирането, подбора, обучението на човешките ресурси, формирането на екипи и организацията на работа на персонала.**

Иновативното управление на човешките ресурси произтича от необходимостта организациите да предложат нестандартни подходи към наетите (или потенциалните) служители, които да доведат до повишаване ефективността от дейността им. Безспорно неговата функция може да бъде инструмент за създаване на корпоративна култура насочена към устойчиво развитие и отговорно отношение към околната среда и обществото (Стоянова, 2013: 32). Разглеждайки тази тема Т. Лазарова (Лазарова 2018: 9) подчертава, че “иновативното управление на човешките ресурси е като всички **нестандартни подходи, методи, техники и инструменти**, които биват използвани в съвременните организации с цел да се постигне по-висока ефективност и продуктивност“. Реализирането и организирането на работния процес спрямо употребата на пакет от нестандартни решения и продукти е предизвикателна задача пред всеки успешен лидер. Иновативните компании изискват и иновативни служители, което от друга страна поставя въпроса как да се привлекат експерти, които притежават творческо, нестандартно и креативно мислене. Съвременните организации подчертават нуждата от служители с поглед в бъдещето, които да притежават както технически и дигитални компетенции, така и личностния потенциал за развитие и способността да се адаптират и приспособяват към динамично променящата се среда.

**Подборът на човешките ресурси** отразява в най-голяма степен съществуващото взаимодействие и зависимост между обособените подсистеми на комплексната система “Управление на човешките ресурси“. Важно място при формиране на човешките ресурси имат управленските дейности: *набиране и подбор на персонал; обучение на персонала, проектиране на длъжностите, създаване и управление на екипи.*

Иновационните подходи в **набирането на персонал** са свързани с все по-често използване на социалните мрежи като източник за привличане на кадри. От 300 милиона търсения в Гугъл, повече от 30 % от тях са свързани със заетостта<sup>1</sup>. Над 89% от всички участвали в проучване работодатели споделят, че са наели някой чрез LinkedIn, 26 % от Facebook и 15 % от Twitter. Същият процент работодатели съобщават, че предпочитат да използват социалната мрежа LinkedIn. Мрежата за професионални контакти LinkedIn към септември 2022 година има над 849,6 милиона професионални контакти<sup>2</sup>. Това е и една от причините все повече работодатели да използват социалните мрежи като източник на кадри при набиране на персонал. Доказателство за използване на този иновационен подход в набирането на персонал е изследване, което показва, че 94 % от анкетираните работодатели използват или планират да използват социалните мрежи за набиране на персонал<sup>3</sup>. Този брой се увеличава постоянно през последните 6 години. Нещо повече, работодателите споделят, че 49 % от кандидатите, които са привлечени посредством мрежите за социални контакти превъзхождат по качествени показатели останалите кандидати, привлечени по традиционните начини за подбор на персонал<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Top 15 Recruiting Statistics for 2014, <http://blog.capterra.com/top-15-recruiting-statistics-2014/>

<sup>2</sup> LinkedIn statistic and trends <https://datareportal.com/essential-linkedin-stats>

<sup>3</sup> Top 15 Recruiting Statistics for 2014, <http://blog.capterra.com/top-15-recruiting-statistics-2014/>

<sup>4</sup> Top 15 Recruiting Statistics for 2014, <http://blog.capterra.com/top-15-recruiting-statistics-2014/>

Иновативните подходи за подбор на кадри са свързани с **устойчивото развитие в организациите**. Възможности за набор на потенциални кандидати за позицията, отговорна за устойчивото развитие, първо следва да се потърси вътрешно, т.е. в самата компания. Често длъжностите свързани с безопасните и здравословни условия на труд, са подходящи за обогатяване с функции, касаещи устойчивото развитие на дейността. Икономически ефективно за бизнесорганизациите и удовлетворяващо за служителите би било също, ако за тази дейност бъде привлечен сезонен работник на когото да се добавят функции с целогодишен характер. Когато не съществува възможност за наемане на вътрешен за компанията служител, то тогава търсения специалист се наема чрез конкурс за външни кандидати. В обявата за работа би следвало да се посочат определени изисквания към потенциалните кандидати, а именно – да притежават умения за работа в условия на сътрудничество и екипен труд (Goleman 2010: 7) .

Директорът на детската градина като работодател самостоятелно наема учители и служители по трудово правоотношение и трябва да пристъпва много внимателно към набирането, подбора и назначаването на детски педагози. Подборът на човешките ресурси отразяват в най-голяма степен съществуващото взаимодействие и зависимост между обособените позиции.

Иновациите в дейността по **обучение на човешките ресурси** също не изостават. В тази област статистическите данни показват, че съществуват достатъчно доказателства за да се твърди, че e-learning обучението е революция в образователния сектор. Увеличава се броя на желаещите да посещават онлайн курсове (Пейчева, 2015:4). През 2015 година, 98 % от анкетираните са заложили електронно обучение в стратегията си за обучение. Същият процент от организациите през 2016 година включват видеофилми, като част от тяхната стратегия за дигитално обучение<sup>5</sup>. Пандемията от COVID-19 в периода 2020-2022г. превърна дистанционното в стандартна форма на обучение

Тенденцията за предпочитан избор на работа от къщи и гъвкаво работно време не е случаен. По този начин работещите намаляват стреса, самостоятелно планират, организират и контролират работата си. Тези тенденции изискват все повече иновативно мислене при **проектирането на длъжностите и организацията на работа** (Пейчева, 2015:5).

Иновациите в управлението на човешките ресурси се проявяват и във **формирането на екипи**. Виртуалните екипи са все по-често срещано явление в медицината, консултантската дейност, образованието. Данни от проведено през 2014 година изследване показват, че 66 % от мултинационалните компании използват широко виртуални екипи, 7 от 10 мениджъри смятат, че виртуални екипи ще стават все по-разпространени в бъдеще, между 49 % и 52 % споделят, че не изпитват трудности при събиране на екипа, така, както е при традиционните екипи<sup>6</sup>

## **2. Адаптиране на иновативните подходи за управление на човешките ресурси към спецификата на детската градина като бюджетна организация.**

В детската градина типа персонал се разделя основно на две големи групи: **педагогически и непедagogически персонал**. Първата група персонала е еднородна, с оглед на необходимото и задължително образование и квалификация на кадрите, които могат да заемат длъжността детски учител. Втората група е твърде разнородна и неструктурирана. В нея влизат: помощник възпитатели, счетоводител, готвач, огняр, медицинска сестра, понякога и шофьор на микробус, помощник-готвач, помощен персонал (хигиенисти). В различните детски градини непедagogическия

<sup>5</sup> 15 e-learning statistics you need to know for 2015, <http://www.slideshare.net/aurionlearning/15-facts-for-2015>

<sup>6</sup> Virtual team statistics, <http://www.targettraining.eu/elvis-statistics-virtual-teams>

персонал варира по брой и по длъжности, но в големите детски градини с над 140-150 деца той е с численост обикновено над 15 лица.

Иновативните подходи за набиране и подбор на персонал, могат да се прилагат в големите детски градини, в които проблемите с намирането на кадри за почти всички длъжности са перманентни. Главната причина за това е ниската мотивация за труд обусловена от ниското заплащане и липсата на перспектива за кариерно развитие.

**Набирането и подбор на персонал** за детски градини чрез използването на социалните мрежи, както и директните покани към безработни лица с профили в LinkedIn, превръща директора на детската градина в активен агент на управлението на човешките ресурси. Разработването на система за подбор съобразена с оценка на компетентностите, т.е. въвеждането на компетентностен подход още на първите етапи на управлението на човешките ресурси в детската градина, несъмнено би се отразило позитивно на качеството на човешкия капитал на организационно равнище. Този хибриден модел (активно търсене + компетентностна оценка) може да се приеме като адаптиран иновативен подход на етап „набиране и подбор на персонала“. Той би подпомогнал устойчивото развитие на детската градина, който го прилага най-вече с увеличаване на средното време на задържане на персонала на различните позиции в детската градина.

**Обучението, квалификацията и развитието на педагогическия и непедагогическия персонал** е регламентирано по различен начин в нормативен план. Докато обучението и квалификацията на педагогическия персонал е на задължителен принцип предвиден в чл. 45, ал.1 на Наредба 15 (Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. на МОН), то за непедагогически персонал тя е само препоръчителна. За педагогическия персонал е предвидена:

1. **Въвеждаща квалификация** – за адаптиране в образователната среда и за методическо и организационно подпомагане и е задължителна за педагогическите специалисти, които: са постъпили за първи път на работа в системата на предучилищното и училищното образование; са назначени на нова длъжност, включително по управление на институцията; заемат длъжност след прекъсване на учителския си стаж за повече от две учебни години; ще прилагат нови или променени учебни планове и учебни програми в училищата и програмни системи в предучилищното образование.

2. **Продължаваща** – за непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване, за кариерно развитие и успешна реализация чрез периодично актуализиране и допълване на знанията, уменията и компетентностите (чл. 45, ал.1 на Наредба 15).

Прилагането на ефективни съвременни подходи за учене и квалификация на непедагогическия персонал като дистанционно обучение, обучение в електронна среда, преквалификация чрез усвояване на знания и учения като част от други професии и специалности е подход който може да се стимулира чрез поемане на част от финансирането на тази квалификация от бюджета на детската градина или на проектен принцип от проектите, по които работи детската градина.

**Формирането и развитието на екипи в детските градини** има своята иновативна страна само ако те са обособени с конкретни и общи цели и задачи, т.е. изпълняват функциите си на екипи.

**При мотивирането и задържането на персонала** като етапи на УЧР приложими към детската градина от голямо значение са адаптираните към спецификата на организацията елементи на компетентностния подход, при който стимулите следват по-високата квалификация и по-високите резултати на оценка на компетентностите при периодичното атестиране. Разбира се този подход може да бъде ефективен само при разработен компетентностен модел за конкретната

организация, в случая за конкретната детска градина. Стандартен компетентностен модел може да бъде прилаган само за големи детски градини с пълен състав на непедagogическия персонал.

Перспективно поле за прилагане на иновативни елементи е и **проектирането на длъжностите в детската градина**. Допустимостта на хибридни длъжности съвместяващи две коренно различни позиции от едно лице работещо на два трудови договора на по 4 часа, допринася за творчество и иновативни решения при проектирането на специфични непедagogически длъжности.

**Кариерното развитие** на педагогическия персонал може да бъде стимулирано като за всяка нова професионално -квалификационна степен (ПКС) се предвидят и планират с осигуряване на финансови средства - нестандартни и нетипични мотивационни решения, напр. осигуряване на безплатни ваучери за почивка, екскурзии в чужбина и др.

### **3. Ползи и възможности при прилагането на иновативни подходи в УЧР в практиката и по-конкретно в големите детски градини**

**Ползи от иновационните подходи в практиките по управление на човешките ресурси.** Някои от принципните (валидни за всички организация) осезаеми ползи от прилагането на иновационните подходи в практиките по набиране и подбор на персонал, обучение и организация на работа са:

- Нарастване на възможностите за обучение на хората в неравностойно положение;
- Нарастване на възможностите за работа от вкъщи на хората в неравностойно положение;
- Нарастване на възможностите за запазване на професионалната квалификация на майки в отпуски по майчинство;
- Нарастване на възможностите за работа и обучение на хора, полагащи грижи за болни родители и/или деца;
- Превръщане на самоконтрола в норма на поведение;
- Намаляване на междуличностните конфликти, които са част от ежедневието в традиционната работна среда;
- Преодоляване на географските граници и изграждане на екипи, носещи синергетичен ефект и други ползи (Пейчева, 2015:6).

**Конкретните ползи при прилагането на адаптивни иновативни подходи за управление на човешките ресурси в големите детски градини са:**

- относително по-качествен подбор на персонала;
- стимулиране на личната инициатива за развитие и същевременно осигуряване на възможности за преквалификация и разширяване на квалификацията на наетите на непедagogическия позиции;
- допълнителна мотивация за труд на педагогическия и непедagogическия персонал като ефект от екипния подход на организация на работа;
- по-дълго задържане на персонала като ефект от увеличената мотивация за труд, както на педагогическия така и на непедagogическия персонал;

### **4. Изводи и обобщение**

Прилагането на иновативни подходи за управление на човешките ресурси в детските градини с голямо количество непедagogически персонал допринася за увеличаване на системните и устойчиви процеси на по-високо качество на отделните дейности от УЧР.

Прилагането на широк спектър от подходи обединени в структурни звена свързани помежду си, които освен това са ясно обосновани в стратегията за

управление на детската градина и по-конкретно в нейния раздел за човешките ресурси – увеличава потенциала за добро управление.

Управлението на човешки ресурси в детските градини с голям по численост персонал значително увеличава ефективността си при използване на различни и разнообразни иновативни модели във всички етапи на процеса на УЧР.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Лазарова, Т. (2018) Иновативно управление на човешките ресурси, С: Издателство „Св. Григорий Богослов“
2. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. на МОН
3. Пейчева, М. (2015) Иновационни подходи в практиката по управление на човешките ресурси. [https://www.unwe.bg/uploads/Conference/FormUploads/87152f\\_Doklad%20Miroslava%20Peicheva%2015.12...docx](https://www.unwe.bg/uploads/Conference/FormUploads/87152f_Doklad%20Miroslava%20Peicheva%2015.12...docx).
4. Стоянова, Е. (2013) Управление на човешките ресурси – иновативни практики за устойчиво развитие на организациите. *Управление и устойчиво развитие* 4/2013 (41), 32-36
5. Goleman, D. Why leading sustainability matters more than ever. *People & Strategy*. 2010. 33 (1), p. 7-8

#### **REFERENCES**

1. Lazarova, T. (2018) Inovativno upravlenie na choveshkite resursi, S: Izdatelstvo „Sv. Grigoriy Bogoslov“
2. Naredba № 15 ot 22 yuli 2019 g. na MON
3. Peycheva, M. (2015) Inovatsionni podhodi v praktikata po upravlenie na choveshkite resursi. [https://www.unwe.bg/uploads/Conference/FormUploads/87152f\\_Doklad%20Miroslava%20Peicheva%2015.12...docx](https://www.unwe.bg/uploads/Conference/FormUploads/87152f_Doklad%20Miroslava%20Peicheva%2015.12...docx).
4. Stoyanova, E. (2013) Upravlenie na choveshkite resursi – inovativni praktiki za ustoychivo razvitie na organizatsiite. *Upravlenie i ustoychivo razvitie* 4/2013 (41), 32-36
5. Goleman, D. Why leading sustainability matters more than ever. *People & Strategy*. 2010. 33 (1), p. 7-8

## Learning through play, edutainment and animation – educational approaches with a fun character

Zhivka Ilieva, Phd student  
„Angel Kanchev“ University of Ruse  
Faculty of Natural Sciences and Education  
Department: Education, Psychology and History  
zhilieva@uni-ruse.bg

## Ученето чрез игра, edutainment и анимацията – образователни подходи със забавен характер

Докторант Живка Илиева  
РУ „Ангел Кънчев“  
ФПНО, катедра ППИ  
zhilieva@uni-ruse.bg

**Abstract:** *Undoubtedly, one of the most important tasks of modern education is to increase the effectiveness of the learning-cognitive process and its results. A common obstacle is the lack of motivation among learners, on which their success depends. Today's students have specific learning characteristics that influence the educational process. They want learning to be fun, attractive, entertaining, to bring them pleasure and joy. One of the ways for students to participate willingly and curiously in the educational and cognitive activity is the inclusion of the game in the training. In modern pedagogical theory and practice, there are three approaches in which the game occupies an important place - learning through play, edutainment and the animation approach. The present development aims to bring greater clarity in distinguishing the approaches in terms of their origin, the concepts with which they are denoted, the methods and means used, their benefits and drawbacks. More attention is paid to the edutainment features and the animation approach as newer approaches.*

**Keywords:** learning through play, animated approach, edutainment, education

### ВЪВЕДЕНИЕ

Съвременната образователна парадигма е свързана със създаване на благоприятна учебна среда за новото поколение учащи и с използването на иновативни подходи, модели, методи и средства на обучение. Все по-често ученикът е поставен в центъра на педагогическото взаимодействие чрез личностно-ориентиран подход на обучение, който акцентира на неговите потребности, интереси, очаквания, темп на развитие. Установено е, че днешните деца имат специфични когнитивни особености в сравнение с предходните поколения, с които педагогическата теория и практика трябва да се съобразят, за да се удовлетворят очакванията по отношение на ефективността на обучението и образователните резултати. В противен случай ученето се превръща в скучна и тягостна дейност за учениците, мотивацията им спада, а постиженията им са неудовлетворителни. Подрастващите имат нужда да споделят своите възгледи и идеи, да се изявят, искат да са активни участници в процеса на придобиване на знанията, уменията, отношенията и педагогически адаптирания социален опит. Затова те предпочитат

интерактивните методи на работа, които им предоставят възможност пълноценно да общуват и да си сътрудничат както с другите в групата, така и с педагога. Учениците искат знанието да е поднесено атрактивно, занимателно, да откриват личностен смисъл в неговото придобиване и полезността му в реалните житейски ситуации. Те желаят да се забавляват, докато учат, да извършват разнообразни дейности, които да отговарят на техните потребности, да изпитат радост, интерес, изненада, удоволствие и удовлетворение от ученето. За да отговори на нуждите на съвременните деца, педагогическата общност все повече обръща внимание на „ученето чрез преживяване“, „ученето чрез опит“, „ученето в и чрез дейността“, както и на забавния характер на обучението с оглед повишаване мотивацията на учениците за полагане на учебен труд и активното им участие в учебния процес. Един от начините ученето да стане забавно и интересно, а учениците да участват активно и с желание, е включването на играта в учебно-познавателната дейност. В педагогическа теория и практика подходите, в които играта заема важно място, са три – анимативният подход, ученето чрез игра и образованието чрез забавление, т. нар. *edutainment*. Подходите са много близки, защото правят ученето занимателно, увлекателно, приятно, носят удоволствие и повишават мотивацията на учащите се. Сходството помежду им е предпоставка за погрешното им възприемане понякога. Например проведена анкета с детски учители разкрива, че педагозите се припознават в ролята на аниматор, но свързват анимативния подход интуитивно с филмовата анимация и не могат да посочат конкретни методически насоки или други педагогически изисквания, свързани с темата (Kalcheva, 2015). Разграничаването на подходите е трудно, ако не се познава историята на възникването им, понятията, с които се обозначават, характеристиките им, както и методите, с които си служат. За да бъдат използвани ефективно в образованието, е необходимо педагогическите кадри да са запознати с техните предимства и недостатъци. Тук е редно да се отбележи, че ученето чрез игра е отдавна утвърден подход в практиката, който е с известни и с доказали се ползи във времето. По-нови и по-малко познати са анимативният подход и *edutainment*. Затова по-долу ще акцентираме върху тях, като посочим значението им за развитието на подрастващите, опирайки се на сравнително нови експериментални изследвания, анализи и проучвания. Ще представим информацията относно възникването на подходите и обособяването им за целите на образованието, методите и средствата, които използват, ще разкрием техните преимущества и недостатъци.

## ИЗЛОЖЕНИЕ

### Ученето чрез игра

Идеята за ученето чрез игри, които правят обучението забавно, интересно и провокират познавателния интерес на учениците, е позната от векове. Още през IV в. пр.н.е. великият древногръцки философ Платон посочва необходимостта на децата от игри и забавления, препоръчвайки следното: „Обучавайте момчетата на науките не с насилие, а като че играят“ (по: Vitanova, 2019: 30). Тази идея споделя и основоположникът на педагогическата наука Ян Амос Коменски в книгата си „Велика дидактика“ (1632 г.), включвайки играта като част от педагогиката на обучението. Той определя игрите съобразно възрастовите особености на децата и съставя съответните правила за употребата им. Коменски разграничава игрите в два основни вида: първият вид, са игрите драматизации, а вторият вид, са дидактичните игри, които са приятен метод за възпитанието на тялото и ума (по: Немес & Trna, 2007).

В исторически контекст идеята за обучението чрез игри намира израз в творчеството на редица писатели, философи, педагози и други учени като Квинтилиан, Виторино да Фелтре, Франсоа Рабле, Мишел дьо Монтен, Томас Мор, Томазо Кампанела, Джон Лок, Жан-Жак Русо, Йохан Хербарт, Робърт Оуен, Фридрих

Фрьобел, Джон Дюи, Мария Монтесори, Йохан Хьойзинха и др (Vitanova, 2019; Galabova, 2000).

Днес игрите се използват широко в сферата на неформалното образование – в различни организации, свързани със свободното време на подрастващите и неговото пълноценно оползотворяване, като спортни школи, художествени състави, кръжоци, клубове по интереси, ансамбли и др. Обучението чрез игри присъства задължително в предучилищното образование, като намира своето място и във останалите образователни етапи. Игрите отдавна са доказали своята ефективност в педагогическата практика като метод, форма и средство на обучение с важно значение за формирането на личността. Те оказват положително въздействие върху всички аспекти на развитието на учащите се: интелектуалното, нравственото, емоционалното, естетическото, трудовото и физическото развитие, влияят върху поведението и социалното им приобщаване. Що се касае до негативните им страни, те са малко и са незначителни. Един неблагоприятен ефект от игрите е възникването на конфликти между участниците по повод неспазване на правила, разпределение на ролите, поява на повишена конкуренция и съревнование, нежелано лидерство и др., които един опитен педагог бързо може да неутрализира. Друг придружаващ момент в игрите са радостните чувства, въодушевлението и ентузиазмът на децата, които оказват влияние на дисциплината и могат да доведат до пречки при реализацията им.

Въпреки че игрите имат важно значение за развитието на личността и много преимущества, те не винаги са предпочитани от педагогическа гледна точка. Причините за това са различни: едни учители смятат, че ученето е сериозна дейност и не бива да бъде обвързвана със забавата и развлечението, които носят игрите, други споделят, че няма достатъчно време за игри в учебния процес, а трети, че учениците са много емоционални по време на игра и трудно овладяват дисциплината и др. Според И. Ризов ученето и играта най-успешно се разделят тогава, когато учителите кажат, че „ученето не е игра, а трудно и отговорно занимание” и започват да поправят грешките на децата с червено още в детската градина (Rizov, 2018: 31).

Игрите се отличават със своето богато разнообразие, което улеснява подбора им в практиката. Едно от най-разпространените подразделения у нас на игрите с учебни цели в началното училище е на И. Миленски. Той разграничава следните видове игри: дидактични, подвижни, музикални, игри-драматизация, сюжетно-ролеви, строително-конструктивни и компютърни, електронни и мобилни. За по-големи ученици и учащи са подходящи и други игрови формати като драма игри, театрални игри, ролеви игри, делови игри, симулативни игри и др. Обикновено традиционното схващане за подхода учене чрез игри се основава на всичките им разновидности, като компютърните, електронните и мобилните игри се причисляват към други по-нови подходи и се обособяват като отделно поле в педагогическата практика, обозначаващо под различни наименования като геймификация, обучение, базирано на игри, обучение чрез сериозни игри или *edutainment*. В следващите параграфи ще разгледаме в детайли развитието на посочената концепция за обучението чрез компютърни, електронни и мобилни игри.

### **Edutainment**

В нашето съвремие идеята за съчетаването на ученето и забавлението в образованието намира израз и в понятието *edutainment*. Терминът е неологизъм, съчетаващ в себе си две думи „education” – образование и „entertainment” – забавление. Той е разпространен от десетилетия и е изключително популярен в развитите страни, които се отличават с технологичен напредък. За първи път се



използва от Компанията „Уолт Дисни“ през далечната 1948 г. за да опише поредицата „За истинските приключения на живота“.<sup>1</sup>

След 1970 г. *edutainment* започва да се използва като класическа формула за създаване на образователни компютърни игри, които се основават на различни теории за обучение (Aksakal, 2015). Терминът сериозни игри също се появява за първи път през 1970 г., когато Кларк Абт създава своята игра, представяща възможните последици от Студената война в световен мащаб. През 1971 г. е създадена първата обучаваща компютърна игра „The Oregon Trail“, която е изцяло текстова. В следващите години създадените компютърни игри са главно за забавление и имат комерсиални цели. С развитието на модерните технологии освен комерсиалните игри започват да се изработват игри и с образователни цели, като те са предимно в сферата на културата и изкуството. Същинското развитие на игрите за обучение започва с първата станала популярна съвременна видео игра „America’s Army“ през 2002 г (Terzieva et. al, 2017).

Изложените данни ни дават основание да заключим, че *edutainment* и идеята за обучение чрез компютърни игри се заражда през 1970-1971 г., но се развива и навлиза в образованието доста по-късно – след 2002 г., което се обуславя и от напредъка на технологиите.

Въпреки че терминът *edutainment* съществува отдавна, и до днес не е намерено единно общоприето определение за него. Търсейки сведения по проблема, открихме множество дефиниции за понятието. В един от проучените информационни източници, водещ международен академичен издател, ангажиран да улеснява откриването на най-новите изследвания от цял свят (IGI Global)<sup>2</sup>, се откриват 39 формулировки за термина. Те се споменават в различни научни публикации (наръчници, енциклопедии, книги). Дефиниции за *edutainment* се откриват и в много научни статии. По-долу ще обобщим основните схващания за термина въз основа на посочените източници.

Повечето автори като А. Друин, Ц. Соломон, Ф. Колас, М. Де Санто, А. Пиетросанто и др. определят *edutainment* като вид забавление, проектирано с цел да образова, чрез включване на разнообразни средства като мултимедиен софтуер, интернет сайтове, музика, филми, видео, компютърни игри и телевизионни програми (Cuccu, 2009; Eck, 2009 са по: IGI Global) (Druin & Solomon, 1996; Colace, De Santo, Pietrosanto, 2006 са по: Aksakal, 2015). Основната цел на *edutainment* е да привлече вниманието на ученика и да го накара да се съсредоточи върху определени събития и учебния материал по време на обучението (Okan, 2003; Hussain et al., 2003). Някои изследователи по проблема поставят акцент преди всичко на компютърните игри с учебни цели, създадени за забавление, назовавани с термина геймификация (Vitale & Blumberg, 2021; Santos, 2017 са по: IGI Global). Според Н. Витанова геймификацията е средство на дидактическата анимация, сложен феномен, основан на принципите на играта, използван в неигрови ситуации, характеризиращ се с игрови механики, динамика, интерактивност и естетика (Vitanova, 2019).

Други изследователи считат, че *edutainment* е хибриден игрови жанр, включващ някакъв тип учебна цел, който разчита не само на визуален материал и игрови формати, но и на разказ, на ученето чрез взаимодействие и комуникация, на неформални и на по-малко дидактични стилове на общуване (Buckingham & Scanlon, 2001 са по: Aksakal, 2015) (Huijser, 2007 е по: IGI Global). Например в статията си Н. Аксакал обръща внимание на по-различни начини на въздействие върху обучаемите като поемане на роля и взаимодействие, драматизация, симулация, положителната атмосфера в класната стая и влиянието на педагога (Aksakal, 2015).

<sup>1</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Educational\\_entertainment](https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_entertainment)

Съществуват и по общи схващания за понятието, свързващи го с употребата на различни форми или методи на забавление, които са в същото време образователни и правят ученето приятно и забавно. Целта е да се привлече интереса на обучаемите, за да се осигури индивидуалното им развитие в учебна среда (Coelho & Romera, 2021 са по: IGI Global) (Fossard, 2008 е по: Aksakal, 2015).

О. Аникина и Е. Якименко смятат, че от една страна, неформалната среда на обучение, предразполагаща едновременно към забавление и придобиване на знания, а от друга страна, бързо развиващите се технологии, които предлагат лесно достъпни нови дейности през свободното време, са обстоятелствата довели до появата на явлението *edutainment*. Според тях понятието се характеризира с технологично внедряване на съвременни форми на забавление в традиционните лекции, уроци, семинари и майсторски класове. Без телевизионни програми, десктоп, компютърни и видео игри, филми, музика, уеб сайтове, мултимедиен софтуер е невъзможно да си представим едно съвременно обучение и комуникация. Образователните развлечения може да се организират в кафене, парк, музей, офис, галерия, клуб. В такива условия човек получава информация по всякакви теми и то в спокойна атмосфера. В същото време те споделят становището, че ученето чрез забавление едва ли ще доведе до получаването на фундаментални знания, но ученикът може да стане по-информиран, може да обогати знанията и да усъвършенства уменията си в много области (Anikina & Yakimenko, 2015).

Ф. Яйлаци и А. Яйлаци реализират проучване с цел оценка на тенденциите и разбиранията по отношение понятието *edutainment* в турските научни публикации. Анализирани са 25 публикации, които са пряко свързани с образованието. Според резултатите от проучването изследванията в Турция отразяват общата тенденция в целия свят, която като цяло е положителна. Отчита се, че ученето чрез *edutainment* е станало по-забавно най-вече благодарение на широкото използване на технологиите. Въпреки това авторите считат, че има основателни причини да бъдем предпазливи и критични към образованието, което е обвързано с технологиите и развлеченията. Една от тях е, че липсват достатъчно качествени и количествени изследвания по отношение на *edutainment* при различните образователни етапи, което се наблюдава не само в Турция. Има нужда от анализи, които разглеждат взаимодействието между образованието и забавлението заедно с отрицателните и положителните аспекти на образователните практики, както и от мултидисциплинарни изследвания върху развлекателното обучение в съответствие с естеството на това явление (Yaylaci & Yaylaci, 2016).

От направения преглед на литературата може да се направят някои заключения и обобщения по повод дефинициите и приложението на *edutainment*. Относно дефинициите на понятието – същността му се определя с много разнородни думи - образователно развлечение, метод, форма на забавление, хибриден игрови жанр, игра, т.е няма единомислие сред авторите с оглед приемането на обобщаващо понятие за явлението. Акцентите в неговото обозначаване могат да се сведат до три основни констатации. Дейностите, реализирани чрез *edutainment*, са насочени към индивидуалното развитие на личността. Средствата, които се употребяват са свързани преди всичко с новите технологии, а от методите преобладават игровите – компютърни игри, ролеви игри, симулативни. Що се касае до предназначението на образованието чрез забавление, се съгласяваме със становището на руския учен Д. Перушев, че то не е алтернатива на академичното образование, а възможност да се придобият нови знания от надеждни източници (по: Anikina & Yakimenko, 2015). Затова и първичната цел на *edutainment* е да привлече вниманието на обучаемия и да го ангажира със съответната дейност, да го накара да се забавлява в приятна и непринудена обстановка, а вторичната цел е да го научи на нещо ново, да предаде определено

образователно съдържание. Съвкупността от посочените начини и средства за въздействие върху личността са предпоставка за определяне същността на понятието *edutainment* като подход. В този контекст дефиницията на термина може да бъде формулирана по следния начин: *edutainment* е иновативен образователен подход, служещ си с модерни технологични средства и игрови методи, за да направи обучението забавно и приятно с оглед индивидуалното развитие на личността.

Относно приложението - подходът намира реализация както в неформалното, така и във формалното образование. Тъй като е сравнително ново явление в сферата на педагогика, все още няма достатъчно изследвания, които да дадат яснота както за неговите предимства, така и за неговите недостатъци. Предвид това по-долу ще се опитае да очертаем ползите от неговата употреба, а също и неблагоприятните ефекти.

Както проличава в посочените определения за *edutainment*, новите технологии предоставят големи възможности да се въздейства в един широк спектър върху сетивата на учащия се - чрез звук, анимация, видео, текст и изображения, което обуславя задържането на неговото внимание и ангажираността му. От проучената литература се установява, че най-широко приложение в обучението чрез забавление намират видео анимацията и геймификацията, свързана с употребата на компютърните игри, наричани още сериозни игри. Затова ще акцентираме върху резултатите от практиката именно в тези области – видео анимация и геймификация. Ще приведем сведения от експериментални изследвания, което ще ни улесни в определянето ефективността на основните средства и методи, с които си служи подходът *edutainment*, а това ще ни даде и по-голяма яснота за неговите качества и характеристики.

#### **Данни за влиянието на видео анимацията в обучението, открити в литературата:**

Проведени са експериментални изследвания в няколко основни училища, където видео анимацията е използвана в обучението на ученици по математика, английски език и природни науки. Потвърдено е, че анимацията има положителен ефект и децата са показали по-високи резултати и по трите предмета в сравнение с тези, които не са учили с помощта на анимирани средства. Най-голяма ефективност се отчита по отношение овладяването на по-сложни научни концепции и абстрактни понятия, при което анимираните ресурси значително улесняват възприемането на децата. Изтъква се, че видео анимацията повишава интереса на учащите към учебното познание, мотивира ги за полагане на учебен труд и привлича вниманието им. Учениците са били значително по-активни и концентрирани в процеса на обучение. Изследователите споделят, че въпреки положителния ефект на анимираното видео, трябва да се обмисли комбинирането му с други подходящи методи на преподаване. Освен това използването на интерактивни средства е необходимо да се основава на реалните учебни нужди на учениците и да се съобрази с техните характеристики и стил на учене (Allela, 2013; Shreesha & Tyagi, 2016; Adnyani et al., 2020; Hanif, 2020).

Интересно изследване относно ползите на анимираните видео материали представлява мета-анализът на С. Бърни и М. Бетранкорт, който се свързва с необходимостта от възприемане на по-сложен учебен материал. Анализът има за цел да сравни експериментални проучвания, съпоставяйки въздействието на видео анимацията и статичните графики в контекста на придобиването на знания. Авторите разграничават три дидактични цели, свързани с употребата на анимацията като цяло. Първо, тя може да се използва като средство за привличане на вниманието на обучаемите към определена област от учебния материал- чрез анимирани знаци, стрелки и др. Второ, може да демонстрира конкретни или абстрактни процедури, които трябва да бъдат запомнени и изпълнени от учениците.

Трето, може да се използва с оглед подпомагане на обучаемите да разберат функционирането на динамични системи, които се променят с течение на времето, като представи аналогично и непрекъснато последователността от стъпки, които съпътстват това изменение. Анимациите, които са взети под внимание в изследването са от последната категория. Резултатите от мета-анализа са обвързани с таксономията на Блум и разкриват следното: видео анимацията е значително по-ефективна от статичните графики, от една страна, при изучаването на фактически и концептуални знания, а от друга страна, за когнитивните процеси - запомняне, разбиране и приложение. В статията се поставя акцент върху ползите от анимацията относно разбирането на динамични системи като биологични процеси, природни явления или механични устройства (Berney & Betrancourt, 2016).

Приведените примери ни дават основание да заключим, че видео анимацията е ефективно средство за подпомагане процеса на обучение по различни учебни предмети. Ползите, които могат да се изтъкнат: активизира и мотивира учениците в учебния процес и повишава резултатите им, засилва интереса към учебното познание, подпомага изучаването на фактически и концептуални знания, улеснява разбирането на по-сложни абстрактни понятия, природни явления и процеси, механични устройства и др., привлича вниманието на учащите. В прегледаната литература не се откриват данни за негативни въздействия върху обучаемите по отношение употребата на анимационните продукти с образователно съдържание.

Практиката в нашата страна също е положително настроена към приложението на анимираните учебни ресурси. Едни от най-популярните сайтове за анимирано учебно съдържание са „Академико“ и „Уча се“. „Академико“ е проект, който има за цел да изгради виртуална образователна система. В YouTube канала им се предлагат достъпни анимирани видео уроци за ученици от 1. до 7. клас. Те са разделени на теми, като са съобразени с държавните образователни стандарти за съответния предмет и клас. „Уча се“ е онлайн платформа за видео уроци, която покрива 97% от съдържанието на учебния материал от 1. до 12. клас. Уроците са представени по разбираем и интересен начин и също са съобразени с ДОС.

#### **Данни за влиянието на геймификацията в обучението, открити в литературата:**

С появата на най-новия вид игри, които са свързани с употребата на различни технически устройства, навлизат и много нови понятия: компютърни игри, електронни игри, цифрови игри, дигитални игри, мобилни игри, образователни игри, геймификация. Когато се използват за целите на обучението, в литературата те често се обозначават и с един по-общ термин сериозни игри. В статията ще си позволим да използваме геймификацията и сериозните игри като синонимни понятия, обозначаващи ученето чрез игри посредством най-новите технологични устройства – компютри, таблети, телефони и др. Според М. Пренски сериозните игри позволяват на участниците да усъвършенстват своите знания или умения чрез многократни повторения. Игрите са подходящи за всички възрасти - от ученици в началното училище, учащи се в гимназии и университети до професионалисти, които имат за цел да научат нови неща или да подобрят своите способности (по: Deliyannis at al., 2011). Учебният процес може да се разнообрази както с включването на отделни елементи от игрите, така и посредством цялостни игрови сюжети, чрез които учащите се едновременно учат и се забавляват (Vitanova, 2019). В следващите параграфи ще представим проучвания за установяване ефективността от употреба им.

Проведени са експериментални изследвания с ученици и студенти, при които геймификацията е използвана в училищното обучение по изчислително мислене и математика, а в университетското при изучаване на дисциплината „Физическо възпитание и рекреационен мениджмънт“. Доказано е, че игрите допринасят за

развитието на аналитичните умения и паметта на учениците, имат положително въздействие върху способностите им за стратегическо, изчислително мислене и програмиране, за решаване на проблеми, благоприятстват уменията им за вземане на решения, подобряват сътрудничеството помежду им и др. Изследователите изтъкват, че интересът на децата към учебното познание се е повишил, а нагласите на учителите относно употребата на сериозните игри са се променили в положителен аспект, което е оказало благоприятно влияние както върху преподаването, така и върху усвояването на знания и умения от учениците. Заключениета от проучването в университета разкриват, че комбинацията от геймификация и традиционни методи на обучение повишава мотивацията за учене на обучаемите и ефективността на учебния процес. Колкото по-висок е резултатът в игрите, толкова по-високи са и постиженията на студентите, постигнати на контролния тест (Iten & Petko, 2016; Cheng & Chen, 2019; Barbieri et al., 2021).

Едно от най-новите проучвания в областта на сериозните игри е на И. Дауди. То предоставя важна информация, свързана с тяхната употреба в сферата на формалното образование. Чрез систематичен преглед на литературата са проучени 80 статии, в които са представени емпирични доказателства от използването на сериозните игри в обучението, публикувани между 2010 и 2021 година. Изследваните лица са от всички възрасти учащи се, а предметите, в които се интегрират игрите са природни и компютърни науки, език, математика и др. Във всички експериментални изследвания е доказан положителния ефект на игрите, като акцентите на проучване са в областта на когнитивните способности на учащите, емоциите, поведенческите им реакции и мотивационната сфера. Резултатите са обособени в четирите области, както следва:

Когнитивната сфера: положително влияние върху придобиване на знания и умения, критично мислене, решаване на проблеми, разбиране на съдържанието и вземане на решения.

Поведенческата сфера: благоприятства взаимоотношенията и социалната интерактивност (меките умения като сътрудничество, координация, комуникация), подобрява организационните умения, управлението на проекти и работата в екип, спомага за развитието на лидерски умения и качества.

Емоционалната и мотивационната сфера: повишава мотивацията, ангажираността и удовлетворението, предизвиква положителни текущи преживявания.

В статията се споменават и някои трудности и пречки, свързани с употребата на сериозните игри във формалното образование. Една от тях е липсата на точна дефиниция за ролята на учителите и слабото им запознаване с използването на този тип учебни инструменти. Може би и поради тази причина въпреки ползите им, тяхната употреба в учебно-възпитателния процес е все още ограничена и не винаги води до успешни резултати. Също така липсват изследователски разработки по отношение въздействието на ученето чрез сериозните игри върху по-висши психични прояви като съзнанието и самосъзнанието, отразяващи се в саморегулация и самоконтрола на учащия се (Daoudi, 2022).

От направения анализ на литературата прави впечатление, че експерименталните изследвания с оглед употребата на сериозните игри не са много. Вероятно една от причините е, че те са навлезли сравнително скоро в педагогическата практика. В България сериозните игри в обучението не намират все още широко приложение. Съществуват софтуерни приложения, които предлагат обучение чрез видео игри, но те са насочени към по-малките ученици. Най-често игрите са свързани с правопис, математика, четене или изучаване на английски език. (Terzieva et al., 2017). Проведено изследване у нас показва, че броят на игрите на български език, предназначени за 5-10 годишните деца, е много по-малък в

сравнение с тези, които са на английски език. Освен това липсват подходящи мобилни образователни приложения, които да са съобразени с държавните образователни стандарти (Gocheva et al., 2020).

От изложеното до тук може да се заключи, че употребата на сериозните игри в обучението има доказани ползи за учащите се. Изследванията показват, че игрите влияят положително върху когнитивните процеси, повишават мотивацията на учениците, предизвикват положителни емоционални преживявания, съдействат за усъвършенстване на поведението, благоприятстват ефективността на учебно-възпитателната дейност. Освен в споменатите разработки, базиращи се на експериментални изследвания, и в много други публикации се изтъкват и споделят техните позитиви. Наред с това се разкриха и някои негативни страни около употребата им, които бяха споменати - ограничено приложение, малко изследвания, липсват методически насоки, не винаги имат желания успех. Към неблагоприятните ефекти може да се допълнят и други – изостряне на атмосферата в класната стая поради засилена конкуренция между играчите; постоянното награждаване в игрите може да влоши ученето на учениците, които непрекъснато ще очакват отличия; подрастващите могат да променят отношението си към традиционните подходи, методи и форми на работа в отрицателен аспект и др (Vitanova, 2019). Определено негативните ефекти от употребата на сериозните игри не са за подценяване. В сравнение с анимираните учебни ресурси те имат повече недостатъци, които могат да попречат на ефективността на учебния процес.

Противно на всеобщото схващане, което е в полза на технологиите и употребата им в класната стая, различни експериментални изследвания доказват следните отрицателни резултати от тяхното приложение: влошаване на компетентностите на учениците по четене, писане и смятане, които са основополагащи в обучението и трябва да бъдат усвоени задължително; дехуманизация на образованието и на връзката между учители и ученици; изолация на учениците във виртуален и дигитален свят, който ги отдалечава от всякаква форма на социално взаимодействие; задълбочаване на социалните неравенства между учащите, между тези, които имат и тези, които не притежават технологии (Alhumaid, 2019).

Въпреки посочените отрицателни аспекти на технологиите като цяло, те ще продължават да са неизменна част от образователните процеси на всички нива. Това е свързано с изискванията, продиктувани от обществото и отразени в много учебни програми по цял свят, за дигиталните компетентности на учениците. В бъдеще се предполага, че технологиите все повече ще навлизат в обучението. Изтъкнати бяха ползите от употребата им в сферата на началното, гимназиалното и висшето образование при обучението по фундаментални дисциплини като език, математика, природни науки, физическо възпитание и др. Това е предпоставка учителите да намерят мястото на сериозните игри и видео анимацията в учебно-възпитателния процес, да открият баланса между ученето и играта, между сериозното и приятното, за да отговорят адекватно на нуждите не само на учащите, но и на обществото. За да се използва потенциалът на анимираните средства и сериозните игри, педагогът трябва да планира предварително тяхната употреба, да включи и други подходящи способности, да изхожда от реалните нужди и възможности на учениците, да се съобрази със спецификата на учебния предмет, с целите на урока и т.н. За да се избегнат вредните влияния и да се постигне желаният ефект от използването им, е необходимо да се обезпечи процеса на подготовка на учителите за приложението им в практиката чрез допълнителни обучения и квалификации, методически насоки и др.

### **Анимативният подход**

Третият подход, в който се употребяват игрови методи, е анимативният. Той се свързва с понятията социокултурна анимация, педагогическа анимация и дидактическа анимация. В исторически контекст първо възниква и се развива социокултурната анимация. Появата ѝ като самостоятелно явление в науката социолозите условно свързват с Франция, където през 1901 г. различни асоциации и сдружения, свързани със свободното време на хората и неговото пълноценно оползотворяване, получават законното право да се регистрират (Nikitski, 2008). Така постепенно в страната се обособяват ваканционни селища, разнообразни съоръжения и места за отдых, младежки общежития, развиват се домовете за култура и изкуство, а хората, работещи в тези центрове, се обединяват под наименованието социокултурни аниматори. Идеята за широк достъп на обикновените хора до култура и изкуство през свободното им време чрез социокултурна анимация във Франция се развива най-динамично през 1950 и 1960. С течение на времето тя се разпространява в много страни по света -Германия, Испания, Италия, Холандия, Америка, Швейцария и др (Wandeler, 2010).

След това се заражда и развива концепцията за образованието през свободното време, която е провокирана от творчеството на немския педагог Х. Опашовски. Става въпрос за образование, което насърчава креативността, творчеството, комуникацията и участието. В него преобладава учене чрез анимация, поощрение, стимулиране и подкрепа, учене, което е наситено с жизненост, вдъхновение и ентузиазъм. За официалното начало на обособяването на анимацията в образованието се счита конференцията в Марли льо Роа (Франция) през 1967, когато Съветът на Европа установява като област на приложение на анимацията образованието за възрастни (Opaschowski, 1981). Така в края на XX век социокултурната анимация се обособява като самостоятелно направление в психолого-педагогическата дейност по отношение на организирането на свободното време (Kalcheva, 2015).

Идеята за образование в свободното време чрез анимация се развива и разпространява в страни като Русия, Полша, Украйна, а също и у нас. Когато става въпрос за употребата на анимацията в педагогиката на свободното време, явлението най-често се описва с понятието педагогическа анимация. Постепенно анимацията навлиза и в сферата на формалното образование, където се обозначава и с термина дидактическа анимация.

И трите понятия социокултурна, педагогическа, дидактическа анимация отразяват характерните особености на анимативния подход и неговата същност, а именно да вдъхновява и одухотворява участниците, да ги насърчава и активизира в една или друга дейност – култура, изкуство, образование, спорт, туризъм и др. Анимативният подход е отражение на идеята за „учене чрез преживяване“, учене, което носи радост, удоволствие, интерес, изненада, учене, което стимулира учениците активно да участват в обучението. Тези положителни качества на подхода са вследствие на разнообразните методи и средства, с които си служи. Сред тях са новите информационни и комуникационни технологии, игрите, различните изкуства - художествено, музикално, театрално, хуморът, творческите ситуации, съвременните сюжети, методът на проектите, викторината, рисуването на идеи, мисловните карти, мозъчната атака и др., т. е. всичко, което може да одухотвори и вдъхнови участниците в обучението. Важен ефект от употребата на анимативния подход е създаването на благоприятна среда, в която липсва принуда, в която всеки може да се изяви, да участва, да покаже способностите си, да общува свободно, да сгреша, без да се страхува от това, и да опита отново. Разнообразните методи и средства на анимацията имат силно влияние върху емоционалното състояние и поведението на участниците. Те носят радостни чувства, удовлетворение, интересни са и са забавни

за учащите, което привлича вниманието им, мотивира ги за участие в учебно-познавателния процес, като в същото време ги разтоварва от натрупаното напрежение, свързано с ученето.

От изложените факти може да се обобщи и заключи следното във връзка с обособяването на трите подхода в образованието. В исторически контекст първият подход, който възниква, е ученето чрез игра. След това се заражда анимативният подход (1967 г.), а малко след него (1971 г.) се появява и подходът *edutainment*, подчинен на идеята за обучение чрез новите технологии, който започва да се развива по-интензивно след 2002 година. Що се касае до възможностите на всеки един от тях в чисто практически и методически аспект, то може да се изтъкне следното. С най-ограничен потенциал се оказва подходът ученето чрез игри, защото си служи само с игрови методи, които се използват и в останалите два. Следващият по обхват е *edutainment*. Подходът се свързва преди всичко с използването на съвременните технологични средства и внедряването на игрите от най-ново поколение – сериозните игри, но не изключва и традиционните игрови форми и методи – ролеви игри, симулативни, драматизации. Технологиите разширяват практическото поле на подхода, предоставяйки му възможност да включи в обучението не само игрови способности, но и видео анимации, презентации, образователни филми, образователни платформи и уебсайтове и др. Най-широкообхватен в методически и приложен аспект е анимативният подход. Той използва не само игрите и новите технологии, но си служи и с други методи и средства като изкуството, хумора, тренинга, творческите ситуации, метода на проектите, мозъчната атака, рисуването на идеи и др. Или с други думи, ученето чрез игра, геймификацията, видео анимацията, презентациите, образователните филми и т.н. са само една от възможностите за неговото проявление. Оттук следва да се направи извода, че преимуществата на другите два подхода са характерни и за анимативния подход. Въпреки това ще представим доказателства за неговите ползи, базирани на експериментални проучвания.

#### **Данни за влиянието на анимативния подход в обучението, открити в литературата:**

Влиянието на анимативния подход е изследвано в обучението на гимназисти и студенти, подготвящи се за бъдещи учители. Използвани са мозъчната атака, ролевите игри и др. методи и средства на анимацията, които вдъхновяват участниците и ги насърчават да експериментират, да си сътрудничат, да подхождат творчески. Установено е, че учениците са усъвършенствали уменията си за общуване и работа в екип, мотивацията им за учене се е повишила и са изпитали удоволствие от учебно-възпитателния процес. В обучението на студентите е използвано и друго предимство на анимативния подход, свързано с неговите възможности за осъществяване на междупредметни връзки. Влизайки в ролята на аниматори, университетските преподаватели стимулират студентите да експериментират и да намерят творчески връзки между елементи на физиката, занаятите и драмата с цел изработването на образователна игра за четвъртокласници с оглед усвояването на абстрактното понятие енергия. Студентите създават интересна игра, която много се харесва на учениците в началното училище. Например една от задачите в игровото действие е да измислят и направят подложка за тенджерата по повод топлинната енергия, която се отдава от нея. Тук е осъществена и друга много важна задача на обучението - да има връзка с живота, а учениците да виждат смисъла на придобитите знания и умения. Изводите от експеримента със студентите показват, че те са изпитали удоволствие и радост, били са мотивирани, придобили са важен опит, работили са отговорно и в сътрудничество. Споделили са, че вярват повече в себе си и имат желание да експериментират отново, че са осъзнали мултидисциплинарния и стимулиращ



характер на анимацията. Изследователите изтъкват, че проучването на влиянието на анимацията в обучението е актуален въпрос и е от стратегическо значение както за бъдещето на образователните системи, така и за качеството на педагогическите практики в училищното и висшето образование (Kallunki et al., 2017; Hamdani, 2021).

Друго интересно изследване е реализирано у нас във връзка с обучението на ученици от първи клас по английски език. Използван е анимативният подход, а за основен метод е избран игровият. Приложени са сюжетно-ролеви игри, подвижни игри, игрови визуализации и импровизации на различни обекти и ситуации. В експерименталния модел са определени две области на изследване. Първата, е свързана със слушане и разпознаване на изображения, разбиране на въпроси, указания и съобщения. Втората, оценява уменията на учениците да възпроизвеждат правилно отделни езикови единици на английски език и способностите им да се изразяват с прости езикови средства. Резултатите показват, че след като е използван анимативният подход в обучението по чужд език, учениците са повишили постиженията си. Освен това са направени и други важни заключения и изводи: анимацията привлича интереса на подрастващите и повишава мотивацията им за изучаване на чужд език, което е предпоставка за усвояването му с желание и в по-горните класове; анимацията създава различна иновативна среда на учене, близка до естествената среда на децата, в която те участват активно, чувстват се истински творци, общуват свободно, партнират си и си помагат. Изтъкнато е, че анимативният подход е по-ефективен в сравнение с традиционните модели на обучение и взаимодействие. Спомената е ползата от неговата употреба при представянето на „по-сложна концепция“ от учебното съдържание в по-опростена форма, така че знанието да бъде разбрано с лекота и в същото време да повиши интереса на подрастващите към учебната дейност (Dimitrova, 2021).

Изследванията потвърждават ползите от употребата на анимативния подход в обучението – повишава мотивацията, резултатите и интереса на учащите към учебното познание, съдейства за по-голямата ефективност на учебно-познавателния процес, подпомага усвояването на по-сложен учебен материал, носи удоволствие и удовлетворение, подпомага осъществяването на междупредметните връзки и обвързването на придобитите знания с реални житейски ситуации. Негативните страни могат да бъдат сведени до вече споменатите в другите два подхода - по отношение на новите технологии и игрите.

За употребата на анимативния подход в нашата страна може да се отбележи, че той набира все по-голяма популярност. Намира приложение в предучилищното, училищното и университетското образование. Все повече учени проявяват интерес към неговите ползи и изследват влиянието му в обучението в различните образователни етапи.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Ученето чрез игра е най-старият подход, които намира поле за реализация и в другите два подхода с оглед използването на играта в тях като способ. След него възниква анимативният подход, който си служи с най-много методи и средства и има най-голям потенциал за приложение в образованието. Най-новият подход *edutainment* се свързва преди всичко с употребата на новите технологии. Трите подхода имат общи характеристики: използват се както в сферата на неформалното, така и в сферата на формалното образование; повишават мотивацията и резултатите на учениците, привличат вниманието им, правят ученето забавно и интересно, благоприятстват ефективността на учебно-познавателния процес; използват играта като метод на обучение. И трите подхода имат своите доказани ползи и преимущества в обучението на учащи от всички възрасти. Що се касае до

негативните ефекти, то може да се посочи, че най-много са по отношение употребата на новите технологии, предимно в обучението чрез сериозни игри.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Витанова, Н. (2019). Геймификацията – една от технологиите за обучение на бъдещето. *Sociobrain, International scientific online journal publisher*, Vol.63, 30-48.
2. Гълъбова, Д. (2000). *Математика в игри за детската градина*. В. Търново: Слово.
3. Димитрова, Д. (2021). Педагогическата анимация при овладяване на английски език в първи клас на началното училище. *Педагогика*, Бр. 93 (2), 238-250.
4. Калчева, А. (2015). Ролята на учителя като аниматор. *Педагогика*, Бр. 87 (4), 693-701.
5. Никитский, М. (2008). Теоретически и исторически аспекти современной социокультурной анимационной деятельности. *ПСТГУ – Педагогика. Психология*, Бр.4, 28-36.
6. Ризов, И. (2018). *Играещото училище - завръщане към бъдещето*. Варна: Сдружение „Съучастие“.
7. Терзиева, Т., Голев, А., Ставрев, С. (2017). Сериозните игри – иновативно средство за обучение. *Иновационни софтуерни инструменти и технологии с приложения в научни изследвания по математика, информатика и педагогика на обучението*, 107-114.
8. Adnyani, L., Suprianti, G., Marsakawati, N., Narotama P. (2020). Powtoon as the Implementation of Edutainment for Young Learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the 2nd International Conference on Technology and Educational Science*, Vol. 540, 205 -209.
9. Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. The Proceedings of 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*, Vol. 186, 1232-1239.
10. Alhumaid, K. (2019). Four Ways Technology Has Negatively Changed Education. *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 9 (4), 10-20.
11. Allela, M. (2013). *Using animation to enhance learning: A case study on primary school mathematics*. A Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Award of the Degree of Master of Arts in Design (MA Design) School of the Arts and Design. University of Nairobi.
12. Anikina, O., Yakimenko, E. (2015). Edutainment as a modern technology of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences*, Vol.166, 475-479.
13. Barbieri, G., Barbieri, R., Capone, R. (2021). Serious Games in High School Mathematics Lessons: An Embedded Case Study in Europe. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol.17(5), 1-17.
14. Berney, S., Betrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, Vol. 101, 150-167.
15. Buckingham, D., Scanlon, M. (2001). Parental Pedagogies: An Analysis of British Edutainment magazines for young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol.1(3), 281-299.
16. Cheng, G., Chen, C. (2019). Processing Analysis of Swift Playgrounds in a Children's Computational Thinking Course to Learn Programming. *Computers*, Vol.10, 1-12.
17. Daoudi, I. (2022). Learning analytics for enhancing the usability of serious games in formal education: A systematic literature review and research agenda. *Education and Information Technologies*.

18. Deliyannis, I., Giannakoulopoulos, A., Varlamis, I. (2011). Utilising an Educational Framework for the Development of Edutainment Scenarios. *5th European Conference on Game Based Learning. Athens.*
19. Gocheva, M., Somova, E., Angelova, V., Kasakliev, N. (2020). Types of mobile educational games for children in primary school. *14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, 2291-2300.*
20. Hanif, M. (2020). The Development and Effectiveness of Motion Graphic Animation Videos to Improve Primary School Students' Sciences Learning Outcomes. *International Journal of Instruction, Vol.13 (4), 247-266.*
21. Hamdani, Y. (2021). The impact of the group-class pedagogical animation on the teaching learning act in the qualifying secondary cycle. *Revue Marocaine de Didactique et Pédagogie, Vol. 1, 12-27.*
22. Hussain, H., Embi, Z., Hashim, S. (2003). A Conceptualized Framework for Edutainment. *InSITE - "Where Parallels Intersect", 1077-1083.*
23. Iten, N. & Petko, D. (2016). Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? *British Journal of Educational Technology, Vol. 47 (1), 151-163.*
24. Kallunki, V., Karppinen, S. & Komulainen, K. (2017). Becoming animated when teaching physics, crafts and drama together: a multidisciplinary course for student-teachers. *Journal of Education for Teaching, Vol. 43 (1), 32-47.*
25. Nemeč, J., Trna, J. (2007) Edutainment or Entertainment. Education Possibilities of Didactic Games in Science Education. *THE EVOLUTION OF CHILDREN PLAY - 24 ICCP. Word Play Conference, Brno: Masaryk University, 55-64.*
26. Okan, Z. (2003). Edutainment: Is Learning At Risk? *British Journal of Educational Technology, Vol. 34 (3), 255–264.*
27. Opaschowski, H. (1981). *Methoden der Animation: Praxibeispiele.* Regensburg: Klinkhardt.
28. Shreesha, M., Tyagi, S. (2016). Does Animation Facilitate Better Learning in Primary Education? A Comparative Study of Three Different Subjects. *Creative Education, Vol. 7, 1800-1809.*
29. Wandeler, B. (2010). *Soziokulturelle Animation Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion.* Luzern: Zenodo.
30. Yaylaci, A., Yaylaci, F. (2016). Understandings and Tendencies of Edutainment in Turkey: An Evaluation Based on Neil Postman's Criticism on Education, Entertainment and Technology. *CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY, Vol. 7 (3), 241-263.*

#### REFERENCES:

1. Vitanova, N. (2019). Geymifikatsiya – edna ot tehnologiite za obuchehnie na badeshteto. *Sociobrain, International scientific online journal publisher, Vol.63, 30-48.*
2. Galabova, D. (2000). *Matematika v igri za detskata gradina.* V. Tarnovo: Slovo.
3. Dimitrova, D. (2021). Pedagogicheska animatsiya pri ovladyavane na angliyski ezik v parvi klas na nachalnoto uchilishte. *Pedagogika, Br. 93 (2), 238-250.*
4. Kalcheva, A. (2015). Rolyata na uchitelya kato animator. *Pedagogika, Br. 87 (4), 693-701.*
5. Nikitskiy, M. (2008). Teoreticheskie i istoricheskie aspekty sovremennoy sotsiokulyturnoy animatsionnoy deyatelynosti. PSTGU – Pedagogika. Psihologiya, Br.4, 28-36.
6. Rizov, I. (2018). Igraeshtoto uchilishte - zavrashatane kam badeshteto. Varna: Sdruzhenie „Sauchastie”.

7. Terzieva, T., Golev, A., Stavrev, S. (2017). Serioznite igri – inovativno sredstvo za obuchenie. Inovatsionni softuerni instrumenti i tehnologii s prilozheniya v nauchni izsledvaniya po matematika, informatika i pedagogika na obuchenieto, 107-114.
8. Adnyani, L., Suprianti, G., Marsakawati, N., Narotama P. (2020). Powtoon as the Implementation of Edutainment for Young Learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the 2nd International Conference on Technology and Educational Science*, Vol. 540, 205 -209.
9. Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. The Proceedings of 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*, Vol. 186, 1232-1239.
10. Alhumaid, K. (2019). Four Ways Technology Has Negatively Changed Education. *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 9 (4), 10-20.
11. Allela, M. (2013). *Using animation to enhance learning: A case study on primary school mathematics*. A Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Award of the Degree of Master of Arts in Design (MA Design) School of the Arts and Design. University of Nairobi.
12. Anikina, O., Yakimenko, E. (2015). Edutainment as a modern technology of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences*, Vol.166, 475-479.
13. Barbieri, G., Barbieri, R., Capone, R. (2021). Serious Games in High School Mathematics Lessons: An Embedded Case Study in Europe. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol.17(5), 1-17.
14. Berney, S., Betrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, Vol. 101, 150-167.
15. Buckingham, D., Scanlon, M. (2001). Parental Pedagogies: An Analysis of British Edutainment magazines for young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol.1(3), 281-299.
16. Cheng, G., Chen, C. (2019). Processing Analysis of Swift Playgrounds in a Children's Computational Thinking Course to Learn Programming. *Computers*, Vol.10, 1-12.
17. Daoudi, I. (2022). Learning analytics for enhancing the usability of serious games in formal education: A systematic literature review and research agenda. *Education and Information Technologies*.
18. Deliyannis, I., Giannakoulopoulos, A., Varlamis, I. (2011). Utilising an Educational Framework for the Development of Edutainment Scenarios. *5th European Conference on Game Based Learning. Athens*.
19. Gocheva, M., Somova, E., Angelova, V., Kasakliev, N. (2020). Types of mobile educational games for children in primary school. *14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain*, 2291-2300.
20. Hanif, M. (2020). The Development and Effectiveness of Motion Graphic Animation Videos to Improve Primary School Students' Sciences Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, Vol.13 (4), 247-266.
21. Hamdani, Y. (2021). The impact of the group-class pedagogical animation on the teaching learning act in the qualifying secondary cycle. *Revue Marocaine de Didactique et Pédagogie*, Vol. 1, 12-27.
22. Hussain, H., Embi, Z., Hashim, S. (2003). A Conceptualized Framework for Edutainment. *InSITE - "Where Parallels Intersect"*, 1077-1083.
23. Iten, N. & Petko, D. (2016). Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success? *British Journal of Educational Technology*, Vol. 47 (1), 151-163.

24. Kallunki, V., Karppinen, S. & Komulainen, K. (2017). Becoming animated when teaching physics, crafts and drama together: a multidisciplinary course for student-teachers. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 43 (1), 32-47.
25. Nemeč, J., Trna, J. (2007) Edutainment or Entertainment. Education Possibilities of Didactic Games in Science Education. *THE EVOLUTION OF CHILDREN PLAY - 24 ICCP. Word Play Conference, Brno: Masaryk University, 55-64.*
26. Okan, Z. (2003). Edutainment: Is Learning At Risk? *British Journal of Educational Technology*, Vol. 34 (3), 255–264.
27. Opaschowski, H. (1981). *Methoden der Animation: Praxibeispiele*. Regensburg: Klinkhardt.
28. Shreesha, M., Tyagi, S. (2016). Does Animation Facilitate Better Learning in Primary Education? A Comparative Study of Three Different Subjects. *Creative Education*, Vol. 7, 1800-1809.
29. Wandeler, B. (2010). *Soziokulturelle Animation Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion*. Luzern: Zenodo.
30. Yaylaci, A., Yaylaci, F. (2016). Understandings and Tendencies of Edutainment in Turkey: An Evaluation Based on Neil Postman's Criticism on Education, Entertainment and Technology. *CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY*, Vol. 7 (3), 241-263.

## **The introduction of cooperative and competitive forms of educational activity– the determinant in the strategy for active study of nature and man**

Chief Assist. Prof. Tsvetomira Ivanova, Phd  
South-West University "Neofit Rilski"  
tsvetomira.ivanova@swu.bg

## **Въвеждането на кооперативни и конкурентни форми на учебна дейност– детерминанта в стратегията за активно изучаване на природата и човека**

гл. ас. д-р Цветомира Иванова  
Югозападен университет „Неофит Рилски“  
tsvetomira.ivanova@swu.bg

**Abstract:** *The article outlines the potential of cooperative and competitive forms of learning activity in the context of the study of Nature and Man at the initial stage of the basic educational level. Emphasis is placed on modern conditions and the insufficient application of forms and methods for research study activity and for real practical work activity. The most important features of the cooperative form of educational activity are brought out and the great importance of person-oriented technologies for teamwork through cooperative management is taken into account. Based on the leading priorities, two main progressive dimensions directly related to science education are outlined.*

**Keywords:** cooperative and competitive forms of learning, nature, initial stage of the basic educational level, person-oriented technologies for teamwork

Счита се, че по-развитата психика влияе по-силно върху качеството на дейността. В тази посока са и становищата за необходимостта от участието на ученика в разнообразни видове дейност (индивидуална и съвместна) с цел създаване на възможност за изграждане на собствена индивидуална концептуална система за света (Nikiforov 1991, Pavilenis1983, J. Ireson 2008, Harlen and Elstgeest 1992).

Индивидуалната организационна форма на обучение в процеса на изучаване на природата и човека е подходящо да се реализира при дейности в жив кът или на учебно-опитно поле, в опитно-изследователска дейност на учениците предимно с тела и вещества (и по-рядко с растения и животни), при наблюдаване на природни явления и други. В случаите на индивидуална работа дейността придобива „собствен“ стил, тъй като на всеки един от нейните етапи въздействие оказват субективните потребности, познания, възгледи, мислене на ученика. По този начин в нея ученикът се реализира и утвърждава като субект - в отношението си към обекта на дейност.

Всяка пълноценна индивидуална човешка дейност обаче е истински по-ефективна, мутиплицирана и социално-значима като съвместната групова дейност, разпределена между участниците в нея (Abul'khanova-Slavskaya K. A., Vygotskiy, L.S., Davydov, V. V., Vygotskiy, L.S.). При работата в екип ученикът се проявява и като личност - в отношението си не само към работата, но и към другите – разкриват се

определени социално значими личностни отношения, т.е. съществуват и субект-субектни взаимодействия, които са ценностно ориентирани.

В съответствие със съвременните разбирания за съдържанието и строежа на учебно-познавателната дейност е прието, че представите и понятията, връзките и изводите не се дават на учениците в готов вид, а се извеждат от тях в процеса на решаването на учебни задачи. Но в съвременните условия не се акцентува достатъчно на форми и методи за изследователска учебна дейност и за реална практическа трудова дейност в съответни кътове, учебни полета, географски площадки и ученически лаборатории. И не само това - за да благоприятства ефективното учене, учителят трябва да търси стратегии, които са центрирани към учениците и осигуряват възможност за ефективно въвеждане на кооперативни и конкурентни форми на учебна дейност. Тази възможност е свързана със степента на развитие на някои умения на учениците, много от които са се развивали в контекста на водещата в психическото развитие на децата от предучилищна възраст дейност – играта и сега продължават да се развиват в новите видове дейност, в които ученикът участва. „Поставеното начало в семейството е основата, върху която се разгръщат педагогическите взаимодействия с децата в образователните институции.“ (Koleva et al., 2021:311) В допълнение „организацията и съдържанието на детското ежедневие в групата от връстници трябва да предлага пълноценно общуване, развиващи детски игри – групови и самостоятелни, качествен образователен процес, възможност за овладяване на ценностни модели на поведение и пр.“ (Koleva et al., 2021:1050)

Съществуват различни подходи за определянето на груповата форма на обучение. За означаването ѝ отделните автори използват различни понятия: групово учене, групово форма на учебна дейност, кооперативна групово форма, групово организация и дейността, екипна дейност, съвместна дейност и др.

Ето изведени нейните най-важни особености:

- 1) класът се разделя на групи;
- 2) има наличие както на обща цел, така се поставят задачи на всеки ученик или група (еднакви или различни за отделните групи);
- 3) решаването на задачите се осъществява съвместно (при предварително разпределение на задълженията между членовете и групите, ако задачата е подходяща за това, или без такова разпределение; чрез съчетаване на индивидуална и съвместна дейност; на основата на самоконтрол, правила за комуникация, взаимен контрол и взаимопомощ между отделните членове;
- 4) общуването в процеса на дейността е на различно равнище - учител-ученици от дадена група или ученик-ученик (вътре в групата); социалните контакти на учителя са насочени към отделна група ученици, постоянни са взаимните контакти между учениците в групите;
- 5) отчитането на дейността се осъществява след приемането на груповия резултат (продукта) на цялата група, получен след анализ и обобщаване на индивидуалните мнения вътре в групата (мотивиран със съответни аргументи и представен от член на групата).

Характерът на дейностите, които детето може и трябва да извършва продуктивно и рационално, са предопределени в голяма степен от възрастта. В началните класове се поставят основите на съзнателната познавателна активност на учениците, необходима за изграждането на самостоятелност, стремеж към саморазвитие и самоизява. (Marulevska, 2009: 34)

Както подчертава М. Стоева (2019b: 8) „учителят свежда до минимум намесата си в работата на екипите. От него се изисква да изясни целите, задачите, алгоритъма и очакваните резултати от съвместната дейност на учениците. Неговата роля е да инициира сътрудничество, заинтересованост и отговорност между

членовете на екипа и да ги подпомогне да изградят позитивна работна среда и атмосфера на доверие чрез взаимно изслушване, даване и приемане на открита обратна връзка, упражняване и приемане на конструктивна критика, толерантност и готовност за компромиси.“ В допълнение, може да се добави, че той „ръководи“ косвено дейността в отделните групи, а може и при напредък да се достигне и равнище на самоуправление в групите и учениците да работят самостоятелно.

Важно е учениците да не се страхуват да допускат грешки в дейността. В. Спасова (2018: 91) подчертава, че в ситуации, когато емоцията е твърде силна, голяма роля играе подходът на учителя за идентифицирането и овладяването, пренасочването или трансформирането ѝ. Педагогът следва да отчита типа на темперамента, особеностите на характера, типичните волеви качества, развитието на способностите на личността, които в своята съвкупност детерминират индивидуалните различия на учениците.“ (Stoimenova, 2010: 68).

В условията на нашето съвремие все повече автори не случайно обръщат голямо внимание на личностно-ориентираните технологии за работа в екип чрез управление в сътрудничество, които съдействат за изграждането на ценни социално-значими личностни качества; осигуряват и голяма резултативност на дейността, поради влиянието на синергетичния ефект. При разглеждането на тези варианти откриваме следното: при всички основните идеи са общност на целите и задачите, индивидуалната отговорност и равни възможности за успех.

Но дали постоянно стои статуквото сътрудничество, а не съревнование в основата на обучение в групата? Считаме, че при началния етап от обучението при опознаването на учениците, формиране на правила, доверие и комуникативни умения, това е така, но без съревнование. Индивидуалната отговорност означава, че успехът и командата зависи от приноса на всеки ученик, от помощта един от друг. Равните възможности предполагат, че всеки ученик е длъжен да усъвършенства своите собствени достижения.

Считаме, както и редица други автори, че за началните класове значимостта на използването на груповата учебна дейност може да се очертае в няколко направления:

- по отношение равнището на владеене на учебния материал;
- интелектуалното израстване на учениците, тяхната самостоятелност и саморегулиране, общуването на учениците, ценностната им ориентация;
- при груповата организация на дейността чрез диференцирания подход се разкриват възможности за целенасочена индивидуална работа с напредналите и с изоставащите ученици.

Много важно място имат проблемно-търсещата стратегия и ученето чрез решаване на проблеми, опитно-изследователската стратегия, експеримента в обучението, работата по проекти. Към проектно-базирана учебна дейност в условията на груповата форма на обучение насочват редица автори, като К. Марулевска, М. Стоева и др. К. Марулевска подчертава, че при груповата работа над проекти е важен етапът на формиране на микрогрупи и разпределянето на задачите между членовете. Определя мястото на изследователските методи, които стимулират активността на учениците, на интегративните връзки, които се осъществяват в процеса на учебното проектиране, въвежда и конкретни изисквания към самия проект (Marulevska, 2009). М. Стоева (2022:138) посочва, че „основни белези на обучението чрез проекти са екипната организация, откритата комуникация и вътрешното взаимодействие между членовете на екипа, като общата проектна работа е свързана не само с изпълнение на разпределените индивидуални задачи между отделните участници, но и с тяхната съвместна дейност и взаимозависимост“.



Важно е да отбележим, по посока на досегашните аспекти, че кооперативните и конкурентните форми на учебна дейност са личностно-ориентирани и поради това може да се счита, че те са важни детерминанти на развитието на субектността на ученика (Mikhaïlov, 2003). Въвеждането им е продължение и хармонира с перспективната идея за използването на игровата дейност и нейните елементи при работата с малките ученици.

Частично обобщено, изводът дотук посочва, че кооперативното обучение е взаимодействие на учениците (желателно) в малки групи за по-голям контрол, обединени за решаване на общ проблем, с положителна взаимозависимост, лична отговорност за случващото се в групата, развитие на уменията за образователно сътрудничество.

Така по-конкретно, положителният ефект от кооперативните форми на учебна дейност се свързва с ролята на общуването между малките ученици за развитие на хуманистични прояви, критичност и търпимост към чуждото и различно мнение, развитие на организационната култура и обогатяване на ценностната ориентация чрез внимание към общата цел и развитие на емпатията и самостоятелността.

Въпреки редицата положителни страни на груповата форма на обучение, необходимо е да се имат предвид и възможните отрицателни последствия като пренапрежение в работата на една част от учениците за сметка на пасивността на друга част, конфликтни взаимоотношения между някои ученици, нарушаване на училищната дисциплина и трудности при определяне и оценяване на индивидуалните постижения или пропуски на учениците).

Според нас, очертават се две основни прогресивни измерения, пряко свързани с обучението по природни науки:

1. Отчитане на движението - от ориентация към себе си, към ориентация към другите – т.е. от фокусиране върху собствения опит и идеи към готовността и възможността да се вземат предвид изискванията и гледната точка на другите. Придвижването в посока ориентация към другите е много съществено в обучението за природата, където много от дейностите са съвместни и идеите се изграждат в процеса на взаимодействие с другите. Способността да си отворен към идеите на другите стимулира мисленето и натрупването на опит у обучавания.

2. Постепенен преход от външна мотивация към вътрешна мотивация – има се предвид мотивация на ученика за учене, доколкото цялото поведение на личността е мотивирано постоянно по някакъв начин. Тези ученици, чиято мотивация идва отвън, се ангажират в дейността до толкова, че да получат одобрението на другите. Окуражаването на децата да поемат отговорност за собственото си учене, да придвижат контрола от външен към вътрешен е основа за продължаване на обучението. Този преход е особено важен за обучението по природни науки, защото развитието на научните идеи зависи от желанието за разбиране и упоритостта, преди да се получи удовлетворение. Само ученикът разбира кога тази точка е постигната.

Можем да отбележим и вида и характера на отношенията, които са най-тясно свързани с изучаването на природата, като споделяме мнението на Харлен:

- любознателност (задаване на въпроси, показване на интерес)
- зачитане на доказателствата (съобщаване на това, което е наблюдавано, дори ако то е в конфликт с очакванията и др.)
- готовност да променяш идеите си:
- отчитане идеите на другите;
- съобразяване с фактите и доказателствата, които са в конфликт със собствените идеи;
- готовност да промениш съществуващите идеи, когато има убедителни доказателства срещу тях;

- спонтанно търсене на алтернативни идеи, вместо да се приеме първата, която е подкрепена от доказателствата;
- разбиране, че е необходимо да се промени съществуващата идея, когато друга е подкрепена с по-убедителни доказателства;
- критична рефлексия (готовност да се потърсят различни начини да се направят нещата; да се ревизира какво е направено с цел да се открие какво може да се подобри и др.)
- сензитивност към живите организми и околната среда.

Следователно, синтезирано, крайният ни извод от гореизложеното е, че истинско сътрудничество не може да се постигне, докато не се зачита мнението на другите и нещата се разглеждат и от чужда гледна точка. Не съществува реална отговорност и докато контролът върху собственото поведение се смята за наложен от другите, вместо да се определя от самата личност.

*Въвеждането на кооперативни и конкурентни форми на учебна дейност стимулира учениците, защото предполага използването на занимателни елементи в обучението.* Те обуславят облекченото и акцентирано изтъкване на целта и също така толкова ефективно очертават проблема, дават възможност за организиране на познавателната дейност по необичаен начин, разнообразяват формите на проверката и методите и похватите на преподаване (не се използват само разказът на учителя и беседата); включват всички ученици в дидактични игри и дискусии. По този начин учениците са активно въвлечени и по-равнопоставени, те усещат, че учителят им се доверява и им вярва, а не се поставя над тях. Всичко това мобилизира волевите усилия на учениците, съдейства за развитието на познавателната им дейност и води до постигането на по-високи резултати. Немаловажна е опцията, която учи децата не само да обръщат внимание на техните знания и умения, но и да контролират другаря си в това отношение. Намалването на броя на грешките и удоволствието на децата е обективен показател за ефективността на работата на групата.

Обобщено, груповата работа помага да се премахнат недостатъците на традиционната фронтална организация на обучението. В тези условия задачите, свързани с развитието на интелектуални и морални качества, се решават по-бързо и по-лесно. Извън теоретизирането и идеите за приложение на кооперативните и конкурентните форми на обучение обаче трябва да се отчете, че в практиката се срещат редица затруднения – предимно организационни (с дисциплината на учениците, училищната материална база, време, липсата на единодействие с родителите). Има добри наши практики от преди десетилетия (като сезонната работа на учебно-опитно поле), както и чуждестранни практики (дневници за наблюдения и др.), с които да се разнообрази учебната дейност и да се обогати опита на подрастващите.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Абульханова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*, Москва: Наука.
2. Абульханова, К. А. (1999). *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО „МОДЭК”.
3. Выготский, Л.С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя*, Москва: Просвещение.
4. Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и реч*, Москва: Лабиринт.

5. Давыдов, В. В. (1992). *Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении*, Томск: Пеленг.
6. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*, Москва: ИНТОР.
7. Зинченко, В. П. (1998). *Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание*, Самара: Самарский Дом печати.
8. Марулевска, К. (2009). *Проектно-базирана учебна дейност в началното училище*, Благоевград: УИ „Неофит Рилски“.
9. Михайлов, Н. (2003). *Концептуално-дейностен модел на обучението по Роден край и Околен свят (I-II клас)*. Дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по научната специалност Методика на обучението по родинознание и природознание, Благоевград.
10. Никифоров, А. (1991). *Семантическа концепция на разбирането, В: Загадка на човешкото разбирането*, Москва: Политиздат.
11. Павиленис, Р. (1983). *Проблема на смисла*, Москва: Мысль.
12. Спасова, В. (2018). *Музиката и емоционалната интелигентност на детето*. София: Образование и познание.
13. Стоева, М. (2019а). *Обучение чрез проекти по теоретични технически предмети*. Русе: ДЕМА ПРЕС.
14. Стоева, М. (2019б). *Формиране на умения за ефективна междуличностна комуникация в учениците чрез работа в екип*, (сс. 35-39). *Международно научно списание за световния елит “E&M smart education”, № 1*, София: Обществена Академия за Наука, Образование, Култура СНЦ.
15. Стоева, М. (2022). *Формирование у учеников навыков разрешения конфликтов через проектную работу*, (сс.137-141). *XIV Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, 22-25 января 2022 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1*. Москва: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – 866 с.
16. Стоименова, Я. (2010). *Индивидуална помощ по математика на деца със социалнопедагогически проблеми*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
17. Тодорина, Д. (1994). *Технология на груповата учебна дейност*. София: Мартилен.
18. Тодорина Д. (2000). *Ефективност на екипната организация на учебната дейност*, Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
19. Harlen, W., Elstgeest. J. (1992). *UNESCO source book for science in the primary school: a workshop approach to teacher education*, UNESCO Publishing.
20. Ireson, J. (2008). *Learners, Learning and Educational Activity*, New York, NY: Routledge.

#### REFERENCES:

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1980). *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti*, Moskva: Nauka.
2. Abul'khanova, K. A. (1999). *Psikhologiya i soznaniye lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noy lichnosti): Izbrannyye psikhologicheskiye trudy*. Moskva: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: NPO „MODEK“.
3. Davydov, V. V. (1992). *Psikhologicheskaya teoriya uchebnoy deyatel'nosti i metodov nachal'nogo obucheniya, osnovannykh na soderzhatel'nom obobshchenii*, Tomsk: Peleng.
4. Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya*, Moskva: INTOR.
5. Harlen, W., Elstgeest. J. (1992). *UNESCO source book for science in the primary school: a workshop approach to teacher education*, UNESCO Publishing.

6. Ireson, J. (2008). *Learners, Learning and Educational Activity*, New York, NY: Routledge.
7. Koleva M., B. Dzhorova, E. Zhecheva (2021). ZADŪLZHITELNOSTTA NA PREDUCHILISHTNOTO OBRAZOVANIE – KLIMAT NA DOVERIE I SVOBODA , In: *Pedagogika-Pedagogy Volume 93, Number 3, 2021 Pedagogy*, ss. 307-320.
8. Koleva M., B. Dzhorova, E. Zhecheva (2021). OTNOSNO ZADŪLZHITELNOSTTA NA PREDUCHILISHTNOTO OBRAZOVANIE – REZULTATI OT EDNO IZSLEDVANE, V: *Pedagogika-Pedagogy Volume 93, Number 8, 2021 Pedagogika*, ss. 1037-1053.
9. Marulevska, K. (2009). *Proektno-bazirana uchebna deĭnost v nachalno to uchilishte*, Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski”.
10. Mikhaĭlov, N. (2003). *Kontseptualno-deĭnosten model na obuchenieto po Roden kraj i Okolen svyat (I-II klas)*. Disertatsiya za prisŭzhdane na obrazovatelna i nauchna stepen „doktor” po nauchnata spetsialnost Metodika na obuchenieto po rodinoznanie i prirodoznanie, Blagoevgrad.
11. Nikiforov, A. (1991). *Semanticheskaya kontsepsiya ponimaniya*, V: *Zagadka chelovecheskogo ponimaniya*, Moskva: Politizdat.
12. Pavilenis, R. (1983). *Problema smysla*, Moskva: Mysl'.
13. Spasova, V. (2018). *Muzikata i yemotsionalnata inteligentnost na deteto*. Sofiya: *Obrazovaniye i poznaniye*.
14. Stoeva, M. (2019a). *Obuchenie chrez proekti po teoretichni tekhnicheski predmeti*. Ruse: DEMA PRES.
15. Stoeva, M. (2019b). *Formirane na umeniya za effektivna mezhdulichnostna komunikatsiya v uchenitsite chrez rabota v ekip*, (ss. 35-39). *Mezhdunarodno nauchno spisanie za svetovniya elit “E&M smart education”*, № 1, Sofiya: *Obshtestvena Akademiya za Nauka, Obrazovanie, Kultura SNTS*.
16. Stoeva, M. (2022). *Formirovanie u uchenikov navykov razresheniya konfliktov cherez proektnuyu rabotu*, (ss.137-141). XIV *Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. «Shamovskie pedagogicheskie chteniya»*, g. Moskva, 22-25 yanvary 2022 g.: sb. stateĭ. V 2 ch. CH. 1. Moskva: *Izd-vo NSHUOS, MANPO, «5 za znaniya»*, 2022. – 866 s.
17. Stoimenova, YA. (2010). *Individualna pomosht po matematika na detsa sŭs sotsialnopedagogicheski problemi*. Blagoevgrad: *Universitet-sko izdatelstvo „Neofit Rilski”*.
18. Todorina, D. (1994). *Tekhnologiya na grupovata uchebna deĭnost*. Sofiya: *Martilen*.
19. Todorina D. (2000). *Efektivnost na ekipnata organizatsiya na uchebnata deĭnost*, Blagoevgrad: *Universitet-sko izdatelstvo „Neofit Rilski”*.
20. Vygotskiy, L.S. (1991). *Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhologicheskiiy ocherk: Kniga dlya uchitelya*, Moskva: *Prosveshcheniye*.
21. Vygotskiy, L.S. (1999). *Myshleniye i rech*, Moskva: *Labirint*.
22. Zinchenko, V. P. (1998). *Psychological pedagogy. Materials for the course of lectures. Part I. Living Knowledge*, Samara: *Samara Press House*.

## Preventing Program of the Negative Social Aspects of Distance Learning in Electronic Environment

Ch. Ass. Prof. Lora Radoslavova  
University of Rousse "Angel Kanchev", Faculty of Natural Sciences and Education, Department of Pedagogy  
lradoslavova@uni-ruse.bg

### Програма за преодоляване на негативните социални последици от ОРЕС

гл. ас. д-р Лора Радославова  
РУ "Ангел Кънчев", ФПНО, Катедра Педагогика  
lradoslavova@uni-ruse.bg

**Abstract:** *The content of the article provides an example of a program, aiming to provide a socio-pedagogical support by professionals, in order to overcome the negative social outcomes of the distance learning in an electronic environment. The indicated priority directions of the program are in accordance with the requirements for holding the positions and functions of the pedagogical specialists in the system of the pre-school and school education.*

**Keywords:** Preventing Program, Social Consequences, Distance Learning in an Electronic Environment, Socio-Pedagogical Support.

#### ВЪВЕДЕНИЕ

Системата на училищното и предучилищното образование като елемент от структурата на социализиращите фактори при изграждането на учениковата личност, е изправена пред редица предизвикателства през процеса на обучение от разстояние в електронна среда. Сред многообразието от проведени изследвания относно негативните аспекти на дистанционното обучение се констатира, че съществува сериозен риск при учениците от социална изключеност или преждевременно отпадане от образователната система.

„Невъзможността на някои ученици да участват в обучение от разстояние - поради липсата на устройства и интернет или на възрастен в семейството, който да им помага, поставят тези деца и младежи в риск да отпаднат преждевременно от образователната система. Без живия контакт с учителите учениците от уязвими групи губят мотивацията и ангажираността си в ученето, изостават с учебния материал и в уменията за учене и социализация и са застрашени да не се върнат в училище.“ (MES. Distance Learning in Electronic Environment 2020-2021: Consequences and Looking Ahead, p. 21, 2021).

Проучване на UNICEF посочва, че „социалният контакт е най-голямата липса, пред която са изправени децата по време на извънредното положение... в най-голяма степен страдат и са ограничени откъм развитие на техните умения на учениците и най-вече социалните им умения“.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> <https://www.unicef.org/bulgaria/media/8946/file>. Въздействия на пандемията COVID19 върху предучилищното и училищното образование – Анализ на дълбочинни интервюта и изследване на отделни случаи. Липса на социален контакт, стр. 10, Global Metrics Ltd.

Според Е. Маркова „социализацията и съдържанието на социалните роли при децата вероятно ще претърпят промени, особено в ситуация на продължаваща по-дълго пандемична обстановка и ограничения“. (Markova, E., 2021)

Стратегията на ЕС за насърчаване на образованието за децата по света „подчертава значението на придобиването на умения, по-специално чрез присъствено обучение, които ще дадат възможност на децата да напредват през целия си живот, като например лични отношения, учебни умения, съпричастност и сътрудничество; подчертава, че е важно децата да имат възможност да участват в игри и дейности за отдих като ключов елемент на развитието им, признат в член 31 от Конвенцията на ООН за правата на детето; призовава за предприемането на мерки за засилване на участието в дейности за отдих и култура за децата, както като права сами по себе си, така и като средство за укрепване на психичното здраве и общото им благосъстояние.“(EU strategy to promote education for children around the world: mitigating the impact of the COVID-19 pandemic, p.14).

От изключително важно значение е да бъде осъществена своевременна социално-педагогическа подкрепа на учениците от всички етапи на образователния процес. Насоките следва да бъдат ориентирани по отношение на тяхната повторна училищна социализация, превенция и преодоляване на негативните социални последици от обучението от разстояние в електронна среда. Необходими са обединените усилия на всички специалисти, имащи отношение към развитието на детската личност във всички аспекти, за прилагане на всички приоритетни направления, посочени в настоящата програма.

За ефективното реализиране на програмата, следва да бъде оказван текущ и краен мониторинг от директора на учебното заведение, на основата на отчетената през периода дейност, която е извършвана от съответните специалисти, както и на базата на поставените и изпълнени цели по отделните приоритетни направления.

## **ИЗЛОЖЕНИЕ**

Програмата е предназначена за осъществяване на социално-педагогическа подкрепа за преодоляване на негативните социални последици от ОПЕС. Обособените приоритетни направления са насочени към подпомагане на учениците за училищна интеграция и справяне със социалните затруднения, породени от “Covid”- пандемичната обстановка; подпомагане за повторно социално включване в училищна образователна среда; изграждане на умения и компетентности в учениците за усвояване на умения за регулация и саморегулация на емоционалните прояви.

Приоритетно направление 1. Осигуряване на подкрепа от Педагогически съветник.

Цел: Подпомагане на учениците за повторна училищна интеграция и справяне със социалните затруднения, породени от “Covid”- пандемичната обстановка.

Задачи:

Изготвяне на индивидуална и/или групова оценка на социалните потребности на учениците.

Развитие на социалните умения на учениците чрез провеждане на обучения.

Повишаване на комуникативните и експресивните умения на учениците чрез провеждане на групови дискусии.

Дейности:

Консултативна дейност. Индивидуално и групово консултиране.

- Обсъждане на актуални социални теми с учениците за по-успешно справяне с различен тип социални затруднения.

- Подпомагане на личностното развитие и адаптирането на децата и учениците към образователната среда.
- Консултиране на деца и ученици, педагогически специалисти, родители и други заинтересовани страни за преодоляване на проблеми, свързани с образователния процес.
- Консултиране и подпомагане на учениците, учителите, родителите и училищното ръководство в осъществяване и поддържане на връзките между семейството, училището и обществото.
- Участие в разработването и прилагането на училищни политики в сферата на възпитанието, социализацията и закрилата на децата и учениците.
- Подкрепа и консултиране на учениците по въпроси, свързани с образователния процес и с избора на занимания по интереси;

#### Посредническа дейност.

- Участие в екипи за подкрепа за личностно развитие, за изготвяне на индивидуална оценка, за предоставяне на допълнителна подкрепа.
  - Участие в дейности по мотивиране на деца и ученици за преодоляване на проблемното им поведение и дейности по превенция на отпадането от училище;
  - Осъществяване на връзката между родителите и институцията в работата по случаи;
  - Участие в планирането и провеждането на форми на вътрешноинституционалната квалификация и споделяне на добри практики;
- Срок: През цялата учебна година.  
Отговорник: Педагогически съветник.<sup>2</sup>

#### Приоритетно направление 2. Осигуряване на психологическа подкрепа.

Цел: Изграждане на умения и компетентности в учениците за усвояване на умения за регулация и саморегулация на емоционалните прояви. Създаване на позитивен училищен социален климат.

#### Задачи:

Анализ и диагностика на актуалния психо-социален училищен климат.

Подбор и приложение на подходящи методологически инструментариуми за работа с конкретен случай или група.

Планиране и реализиране на дейности, произтичащи от приоритетното направление.

#### Дейности.

- Прилагане на подходящи форми за дългосрочна консултативна работа и психо-социална рехабилитация на базата на диагностична оценка и изследвания със стандартизирани и утвърдени диагностични инструменти.
- Индивидуално консултиране, работа по конкретен случай, групова работа по определен проблем, кризисна интервенция, превенция на психично-здравни проблеми и други форми на подкрепа.
- Участие в изготвянето и в реализирането на училищни програми за превенция на отпадането от училище и за намаляване броя на преждевременно напусналите.
- Своевременно оценяване на развитието на детето и ученика, съгласно държавния образователен стандарт за приобщаващото образование.
- Подкрепа на децата и учениците при избора на занимания по интереси и в кариерното ориентиране и консултиране.

---

<sup>2</sup> НАРЕДБА № 15 ОТ 22 ЮЛИ 2019 Г. ЗА СТАТУТА И ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ, ДИРЕКТОРИТЕ И ДРУГИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ, чл. 17.

- Взаимодействие и консултиране на учителите, другите педагогически специалисти и родителите за справяне с даден проблем, свързан с обучението, възпитанието и социализацията на децата и учениците, или за вземане на решение по случай.

- Посредничество при решаване на конфликти.

- Наблюдение, оценяване и подкрепа на психичното здраве и развитие на децата и учениците.

- Участие в изграждане на училищната политика за закрила на детето и за превенция на тормоза и насилието между учениците.

Срок: През цялата учебната година

Отговорник: Психолог.<sup>3</sup>

Приоритетно направление 3.Осигуряване на подкрепа от Класен ръководител.

Цел: Подпомагане на учениците за повторно социално включване в училищна образователна среда.

Задачи:

Формиране на ключови социални компетентности в учениците.

Създаване на училищна култура, ориентирана към толерантност, сътрудничество и взаимопомощ.

Приоритетно реализиране на групова форма за организация на процеса на обучение и използване на проектно-базиран подход за обучение.

Дейности.

- Планиране, организиране и провеждане на образователния процес, базиран върху придобиване на ключови компетентности от децата и учениците.

- Прилагане на ефективни образователни методи и подходи съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците.

- Оценяване напредъка на децата и учениците за придобиване на ключови компетентности.

- Анализирание на образователните резултати и формираните компетентности на децата и учениците.

- Обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците за пълноценно включване в образователната и социалната среда.

- Педагогическа подкрепа за преодоляване на обучителни трудности.

- Сътрудничество и взаимодействие с участниците в образователния процес и всички заинтересовани страни.

- Провеждане или участие в изследователска дейност в областта на предучилищното и училищното образование.

Срок: През цялата учебна година.

Пет учебни дни от учебното време в дневна форма на обучение в класовете от I до III включително, учебните дни за проектни и творчески дейности могат да бъдат планирани като дейности за провеждане на повторна училищна социализация, целяща неутрализиране на негативните последици, в следствие на „Covid“- пандемичната обстановка.

Според Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 10 от 2016 г. за организация на дейностите в училищното образование (ДВ, бр. 73 от 2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката Обн. ДВ. бр.75 от 10 септември 2021 г. § 1. В чл. 3 ал. 3 се изменя така: "(3) Пет учебни дни от учебното време в дневна форма на обучение в класовете от I до III включително задължително се използват за проектни и творчески дейности, които се реализират в учебните часове от учебния план. Учебните дни за проектни и творчески дейности

<sup>3</sup> НАРЕДБА № 15 ОТ 22 ЮЛИ 2019 Г. ЗА СТАТУТА И ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ, ДИРЕКТОРИТЕ И ДРУГИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ, чл. 15.



може да се планират като последователни в рамките на една учебна седмица или в отделни непоследователни учебни дни."

Отговорник: Класен ръководител.<sup>4</sup>

Приоритетно направление 4. Осигуряване на допълнителна социално-педагогическа подкрепа.

Цел: Повишаване на социалните компетентности на учениците. Изграждане на умения за сътрудничество.

Задачи:

Наблюдение и анализиране на социалното проявление на личността на учениците извън училищна среда.

Изграждане на социални мрежи за подкрепа.

Дейности.

- Осигуряване на допълнително обучение и консултации на учениците за повишаване на социалните им умения.

- Мотивиране и стимулиране на развитието и напредъка на учениците и придобиването на ключови компетентности.

- Взаимодействие с учителите на ученика и с другите педагогически специалисти.

- Информиране и консултиране на родителите по въпроси, свързани с обучението, възпитанието и социализацията на ученика.

- Провеждане или участие в изследователска дейност в областта на предучилищното и училищното образование.

Срок: През цялата учебна година,

Отговорник: Възпитател в общежитие към училище или в център за подкрепа за личностно развитие.<sup>5</sup>

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Съвместната социално-педагогическа интервенция и своевременното приемане на стратегическо планиране на процеса на училищна ресоциализация биха интензифицирали успешната социална интеграция на учениците.

Посочените дейности, извършвани от съответните специалисти, подлежат на модификация спрямо индивидуалните и груповите потребности на учащите, установени чрез изготвянето на съответната индивидуална и/или комплексна оценка.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Маркова, Е. (2021). Общество под ключ: проблеми на социологическото изследване в (пост) кризисни ситуации., ISBN: 978-619-245-166-0, София: Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“

2. МОН. (2021). ОБУЧЕНИЕ ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА 2020-2021: ПОСЛЕДСТВИЯ И ПОГЛЕД НАПРЕД. Основни тенденции в системата на образованието по време на пандемията от COVID-19 и препоръки за ефективно и безопасно протичане на учебната 2021/2022 година.

3. Стратегия на ЕС за насърчаване на образованието за децата по света: смекчаване на въздействието на пандемията от COVID-19. Резолюция на

<sup>4</sup> НАРЕДБА № 15 ОТ 22 ЮЛИ 2019 Г. ЗА СТАТУТА И ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ, ДИРЕКТОРИТЕ И ДРУГИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ, чл. 5.

<sup>5</sup> Изм. и доп. № 6 към чл. 42, ал. 2, т. 5 от преходни и заключителни разпоредби към Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 15 от 2019 г. за СТАТУТА И ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ, ДИРЕКТОРИТЕ И ДРУГИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ, (САЩ - ДВ, БР. 101 ГОДИНА) /20, В СИЛА ОТ 27.11.2020 Г.

Европейския парламент от 3 май 2022 г. относно стратегията на ЕС за насърчаване на образованието за децата по света: смекчаване на въздействието на пандемията от COVID-19. P9\_TA(2022)0138, 2021/2209(INI), т.44.

## REFERENCES

1. Markova, E. (2021). Obshtestvo pod kljuch: problem nasociologičeskotoizsledvane v (post) krizisnisisituacii. ISBN: 978-619-245-166-0, Sofija: Izdatelstvona BAN "Prof. Marin Drinov".
2. MON. (2021). Obuchenieotrazstojanie v elektronnasreda 2020-2021: posledstvija i poglednapred. Osnovnitendencii v sistemata na obrazovanieto po vremenapandemijataot COVID-19 i preporyki za efektivno i bezopasnoprotichanenauchebnata 2021/2022 godina.
3. Strategija za nasyrchavanenaobrazovanieto za decata po sveta: smekchavanenavyzdejsvietonapandemijataot COVID-19. RezoljucijanaEvropejskijaparlameneot 3 maj 2022g. odnosnostrategijqta za nasyrchavanena ES za nasyrchavanenaobrazovanieto za decata po sveta: smekchavanenavyzdejsvietonapandemijataot COVID-19. P9\_TA(2022)0138, 2021/2209(INI), т.44.

## Formation of personal and social competence in children in primary school

as. Ekaterina Tomova  
Sofia University "St. Kliment Ohridski"  
eztomova@uni-sofia.bg

## Формиране на личностна и социална компетентност у деца в началното училище

ас. Екатерина Томова  
Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
eztomova@uni-sofia.bg

**Abstract.** *The article presents the results of a study among children of primary school age, conducted in the course of testing a model for the formation of personal and social competence in children. The study focuses on one of the activities contained in the model, with the aim of tracking the formation of the mentioned competencies. The main tasks are oriented towards the acquisition of skills for the implementation of constructive interpersonal relationships, supporting the personal development of each child, promoting the needs for socially significant activities. The idea set in the model, and in particular in the specific activity, is aimed at encouraging children's initiative and participation, building values such as tolerance, solidarity, empathy – in the direction of full personal and social realization, building a peaceful and harmonious society with sustainable development and future.*

**Keywords:** personal competence, social competence, primary school, competence approach.

### Въведение

В периода на постмодерното развитие на твърде „фрагментираното“ ни общество, където сме свидетели на нови зависимости между индивида и социума и нови поведенчески метаморфози (Varbanova, 2021), образованието съответно търси нови форми и технологии за оптимизиране на възпитателните взаимодействия. Чрез възможностите на формалното и неформално образование, тяхното съвместяване и дългосрочна перспективност, все по-отчетливо се търсят полезни решения на съществуващи предизвикателства, сред които е и необходимостта от формиране на личностна и социална компетентност.

### Теоретичен анализ

Личностната и социалната компетентност, заедно с компетентността за придобиване на умения за учене, са част от една обща група, в рамките на комплексът от осем ключови компетентности за учене през целия живот (Official journal of the European Union, 2018). Дефиницията на понятието „компетентност“ в документите е представено като съвкупност от знания, умения и нагласи.

Като важни знания, конкретно в полето на личностната и социалната компетентност, са посочени: „разбирането на кодексите на поведение и правила на общуване, общоприети в различните общества и среди /.../ познаване на компонентите на здравия дух, здравето тяло и здравословния начин на живот“ (пак там: 10).

Необходимите умения са изброени както следва: „способността за определяне на собствените възможности, за съсредоточаване, за справяне със сложността, за критично разсъждаване и за вземане на решения, /.../ работа както в сътрудничество, така и самостоятелно, за ефективно управление на собствената кариера и социални взаимодействия“ (пак там: 10). Освен това, „лицата следва да са устойчиви и да могат да се справят с несигурността и стреса, /.../ да могат да общуват конструктивно в различни среди, да работят съвместно с други хора в екип и да преговарят. Това включва демонстриране на толерантност, изразяване и разбиране на различни гледни точки, способност за вдъхване на доверие и за съпричастност“ (пак там: 10).

Нагласите са представени като „положителна нагласа към собственото лично, социално и физическо благосъстояние, /.../ за сътрудничество, отстояване и почтеност, /.../ уважаване на различността на другите и на техните нужди, както и готовност за преодоляване на предразсъдъци и за постигане на компромис“ (пак там: 10).

Личностната компетентност се свързва предимно с т. нар. „self-awareness“ (личностна осъзнатост), съчетаваща самопознанието, способности за извършване на самоанализ и саморефлексия, умения за проява на асертивност и осъществяване на самооценка. Ключови елементи, детерминиращи пълноценното развитие на тази компетентност, са и стремежите към самоактуализация, към лично развитие във всеки аспект и проявите на индивидуалност и креативност, същевременно на самокритичност и осмисляне на личността по посока на вътрешните мотиви и интереси, нагласи и убеждения, също мотивация и действия по посока на пълноценна самореализация. Отнасяйки тези характеристики към детската възраст, К. Роджърс (2018) твърди, че децата не се нуждаят от „пътеводна светлина“ и че са способни на самопознание и самоуправление на чувствата, че у всеки човек е заложен стремежът към самоактуализация и самоусъвършенстване

Изхождайки от тази гледна точка, също на база анализ и интерпретация концепциите на редица автори по проблематиката (Maslow, 2001; Rogers, 2018; Desev, 2015; Chavdarova-Kostova, 2016 и др.), като основни компоненти в полето на личностната компетентност могат да се изведат самопознанието, самоконтролът, самооценката и саморефлексията.

Социалната компетентност се отнася преобладаващо до съвкупността от знания, умения и отношения в насока адекватно и навременно „разчитане“ на вариативни социални ситуации, приемливи действия и реакция, своевременна и акуратна преценка на потребностите, интересите, мотивите, поведението и емоциите на останалите и умения за проява на емпатия, солидарност и сътрудничество. От съществена важност са както положителната нагласа, така и способностите за реализиране на конструктивен диалог и хармонична комуникация, ориентирана към съзидателно решение на проблеми и конфликти.

Въз основа на заложеното в комплекса от осем ключови компетентности и набора от научни публикации по темата (Cavell, 1990; Mizova, Tsvetanska, 2013; Stefanova, 2017; Gospodinov, 2010 и др.), могат да се отграничат главните компоненти на социалната компетентност: комуникативност, толерантност, емпатия, сътрудничество.

Някои от основополагащите механизми, свързани с изграждането на ключовите компетентности, в частност социалната и личностната, са интегративните процеси и взаимодействия между социалното знание, социалното въздействие, социалното поведение. Тяхното развитие, в очертаната последователност, се осъществява чрез: организирането на потребностно-мотивационна среда; целенасочена мисловна дейност; изграждане на социални нагласи; „пробуждане“ на емоции и реализиране на адаптационни процеси, свързани

с включване в разнороден социален контекст; формиране на убеждения и отношения.

„Социалното знание“ е понятие в психологическата наука, което е фокусирано върху определянето на процесуалните измерения на перцепциите, подбора, интерпретациите и запаметяването на информация, свързани с хора и събития. Четири са основните функции на „социалното знание“: прогностична, динамична, личностна, организационна (Seaman, Kenrick, 1994).

Прогностичната функция отразява съзнателните и несъзнателни стремежи на хората да разпознаят и определят чуждите намерения, нагласи и чувства спрямо себе си. Динамичната функция е свързана с нагаждане, адаптиране на собственото поведение спрямо онова, което даден индивид счита, че другите очакват от него. В момента на взаимодействие, включващо и наблюдение, и отчитане на вербалната и невербална комуникация, човек се стреми да направлява представите на останалите, относно качествата и достойнствата на неговата личност. Личностната функция изразява релацията на социалното знание и личностния опит, преживявания, възприятия. Организационната функция спомага категоризирането на големия обем информация – разнообразните ситуации, многобройните интеракции с близкото обкръжение и обществото, различни факти и познания, вербалните и невербални проявления, като звукове, жестове, маниери и други. Посочената функция благоприятства безпроблемното функциониране на мозъка, „сблъскващ“ се ежедневно с нови данни, стимули и явления, както и осъществяването на междуличностни отношения (пак там).

Ключов момент в усвояването на социалното познание и социалните взаимодействия е изграждането на нагласи. Структурата на социалните нагласи се състои от четири компонента: „познание (убеждения, мисли, идеи), афект (чувства, емоционални реакции), намерение за действие (решение или намерение да се действа по определен начин) и поведение (съответни действия)“ (пак там: 587).

Социалните взаимодействия са обусловени от социалното знание. В процеса на общуване хората възприемат събеседниците си на база собствената си перцепция, придават им качества и характеристики, които е възможно те реално да не притежават. В хода на социалните взаимодействия се формира социално поведение. То съчетава всички онези действия (или бездействия), които хората ориентират към останалите и към себе си (изразяване на чувствата, определяне на форми на общуване, вербално и невербално).

Като характерен когнитивен конструктор може да се разгледа полярността (двойственият подход) в разглеждането и оценяването на собственото поведение и това на другите. Една част от индивидите имат характерен егоцентризъм и са склонни винаги да оправдават своите действия, съобразно завишената си самооценка, като често боравят с факти, оправдаващи поведението им. Същевременно, те заклепват идентични поведенчески прояви у останалите, като неприемливи и несъобразени с обществените норми. Особеност на социалното поведение е и търсенето на сходства – концепция в психологията е, че хората обръщат внимание на изяви прилики с останалите и е възможно да изградят успешни междуличностни отношения единствено на база аналогичен интерес и общи теми за разговор (пак там).

К. Роджърс формулира „обща хипотеза“, валидна и за възрастни, и за деца: „ако аз съм в състояние да изградя определен тип отношение, то другият ще открие в себе си способността да го използва за израстване, промяна и личностно развитие“ (Rogers, 2018: 55). По-нататък авторът конкретизира типа отношение като: умението за проява на искреност, за свободно изразяване чрез думите и действията на собствените чувства и мисли, за приемане и разбиране на другия (пак там). Авторът защитава универсалността на този хуманистично обусловен подход: „ако

учителят създаде такива отношения в своя клас, учениците ще проявяват повече лична инициатива, ще бъдат по-оригинални, по-дисциплинирани, по-малко тревожни и поддаващи се на външно въздействие“ (пак там: 60).

Развитието на социалното знание, социалните умения и качества, личностното израстване и индивидуалният практически опит са неизменен компонент от живота и развитието на човек и са в основата на изграждане на набор от компетентности, в частност личностна и социална компетентност.

Формирането на горепосочените компетентности започва с процесите на самоидентификация, утвърждаване на Аз-а и траен интерес към себепознание, стремеж към взаимодействие с другите, подтик към самоизява и удовлетвореност от постигнатото. Този ред на социално и личностно осъзнаване и развитие предполага изграждането на рефлексивност. Извеждайки предимствата на рефлексивния подход, който се базира върху индивидуализираната личностната ориентация в процеса на възпитанието, С. Чавдарова – Костова насочва към неговата роля в процеса на „себепознанието, самовъзпитанието и самоформирането, в основата на които стои личната мотивация за постижения и самоусъвършенстване“ (Chavdarova – Kostova, 2016: 311).

Още в ранна училищна възраст рефлексията се формира като психично новообразуване, „което е самодвижение на собствената теоретична дейност, отражение от субекта на явления, процеси и особености на собственото самосъзнание и поведение на неговата активност, личност, психически живот, вътрешна структура на собствения му духовен свят“ (Desev, 1999: 491). Саморефлексията подпомага и самооценката на детето и развитието на неговия стремеж към самоусъвършенстване.

Възпитателни взаимодействия по посока формиране и развитие на личностна и социална компетентност биха могли да бъдат осъществени в рамките на всеки час, по всеки учебен предмет и да бъдат интегрирани в полето на всяка предметна област и научна сфера – като допълващи, поддържащи, доразвиващи потенциала на децата и изграждащи личността им. Необходимо е и имплементирането им в заниманията по време на час на класа, представляващ неурочна възпитателна форма. Поради тази причина, авторовият модел за формиране на личностна и социална компетентност, включващ и описаната в настоящия текст конкретна дейност, е ситуиран и апробиран в шест отделни часове на класа.

### **Методология**

В отделните класни стаи (в рамките на които се апробира моделът) са поставени кутии с надписи: „Харесвам – Не харесвам“ и „Имам идея – Аз направих“, адаптирана идея на С. Френе (1990), в които учениците следва да поставят листчета с написани от тях твърдения/мнения/идеи. След конкретната дейност е извършена и рефлексия, способстващата осмислянето и споделянето на мисли, чувства, идеи от децата по време на преживяването. Цялостното апробиране на модела е осъществено в спокойна и безопасна за децата (и учителите) среда, като са следвани всички постулати и препоръки на кодексите за етично провеждане на изследвания и в частност Етичният кодекс на работещите с деца (2003)<sup>1</sup>. Важно е и уточнението, че всички имена, попадащи в отделните изказвания на децата и цитирани в текста, са променени, с оглед запазване на анонимността.

Замисълът на тази дейност е ориентиран към стимулиране на децата да се вглеждат в собствените си постъпки и тези на другите, да правят анализ и оценка на случващото се в класната общност, да бъдат критични, да споделят своите чувства, да формулират и изкажат мислите и възнанията си и да дават своите предложения

<sup>1</sup> ДАЗД (2003). Етичен кодекс на работещите с деца. Достъпен на: <https://sacp.government.bg/sites/default/files/2021-08/etichen-kodekscompressed.pdf>. Последен достъп на: 2.09.2022 г.

за подобряване на атмосферата, за извършване на социоцентрични дейности, да разказват за свои лични постижения със социална значимост.

Цел на проучването: установяване мненията, впечатленията и нагласите на децата относно взаимоотношенията в клас и собствените им лично и социалнозначими действия, констатиране уменията им за конструиране на идеи в аспект на конструктивни взаимодействия и социоцентрични дейности.

Задачи:

- насърчаване споделянето на мнения, желания и интереси от страна на учениците;

Проследяване на:

- впечатленията на децата относно взаимоотношенията в клас;
- личностният принос на всеки ученик в хода на формулиране на идеи за общи дейности;
- нагласите на децата към споделяне на собствени постижения и преживявания;
- емоционалната удовлетвореност или неудовлетвореност от конкретни постижения на учениците;
- развитие и обогатяване на ценностно-ориентирани потребности от реализирането на социалнозначими дейности.

Извадката на изследването включва 320 ученици, но следва да се направи уточнението, че пускането на листчета в кутиите предизвиква подчертан интерес у учениците и една част от тях пускат повече от едно свое мнение. Затова, макар че извадката е от 320 ученици, бройката на анализирани резултати е различна. Обработени са съответно следният брой мнения:

| Брой мнения за всеки час | Първо занятие | Второ занятие | Трето занятие | Четвърто занятие | Пето занятие | Шесто занятие |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|------------------|--------------|---------------|
| Критерий 1               | 360           | 380           | 394           | 360              | 390          | 360           |
| Критерий 2               | 360           | 380           | 394           | 360              | 360          | 390           |
| Критерий 3               | 154           | 205           | 315           | 320              | 315          | 325           |

Таблица 1. Брой обработени мнения.

Основни критерии и съответстващите им показатели, по които са анализирани резултатите:

- Обвързаност на класната атмосфера (взаимоотношения, себепредставяне, оценка на извършени дейности и реализирани взаимодействия) с индивидуалната оценка (самооценка) на учениците. Резултатите са отчитани по три показателя: директна свързаност; частична свързаност; липса на свързаност;

- Декларирани потребности и идеи за осъществяване на конкретни дейности с ценностна ориентация („Бих искал /а – Имам идея“). Резултатите са отчитани по три показателя: налична ценностна ориентация във висока степен; налична ценностна ориентация в средна степен; липса на ценностна ориентация;

- Отразен личен принос с ценностна ориентация („Аз направих“). Резултатите са отчитани по три показателя: налична ценностна ориентация във висока степен; налична ценностна ориентация в средна степен; липса на ценностна ориентация.

➤

### Резултати

1. Критерий: обвързаност на класната атмосфера (взаимоотношения, себепредставяне, оценка на извършени дейности и реализирани взаимодействия) с индивидуалната оценка (самооценка) на учениците

Резултатите, в абсолютни и в относителни стойности, са представени посредством Таблица 2:

| Последователност на часовете на класа | Брой мнения | Показател 1  | Показател 2 | Показател 3 |
|---------------------------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| Първи час на класа                    | 360         | (11,1%) 40   | (13,90%) 50 | (75%) 270   |
| Втори час на класа                    | 380         | (19%) 72     | (24%) 90    | (57%) 218   |
| Трети час на класа                    | 394         | (51%) 202    | (28%) 110   | (21%) 82    |
| Четвърти час на класа                 | 360         | (85%) 306    | (11,10%) 40 | (3,90%) 14  |
| Пети час на класа                     | 390         | (90,20%) 352 | (9,80%) 38  | 0%          |
| Шести час на класа                    | 360         | (100%) 360   | 0%          | 0%          |

Таблица 2. Резултати съобразно критерий 1.

Обработката на резултатите по първия критерий откроява значителна разлика между данните за първото занятие и тези за шестото. Мненията на децата, събрани след първия проведен час на класа с включената дейност, в кутията „Харесвам – Не харесвам“, са много интересни и изразяващи персонални мисли, чувства и емоции, но преобладаващо не са взаимнообвързани с атмосферата в клас и взаимоотношенията в тази среда (75%). Децата споделят свои преживявания, настроения и предпочитания, като „много ми харесва да ям кебап“; „харесвам моето коте, което е много сладко“; харесвам, че вали сняг“; „не ми харесва да пиша задача“, „не ми харесва да нося рокли“, които са личностно базирани. Има деца, които записват на листчетата свои наблюдения и мнения, дори не директно относно какво харесват или не харесват – „днес е много хубав ден“, „часът по математика беше интересен“, „госпожата е много добра“. Някои от тях изказват и мнения, свързани с техни взаимоотношения в контекста на семейната среда – „не ми харесва, че снощи спях сама, защото сестра ми е при баба“, „не ми хареса, защото мама не ми донесе китки първия час, а ми ги донесе третия час и сега съм й сърдита“, изразени през собствената перцепция за преживяното. Интерес представлява и едно от мненията – „не ми харесва да гори гората“, което е именно социално-ориентирано, тъй като засяга проблеми от глобален мащаб, валидни за всички общества и хора, нуждаещи се от адекватна реакция и решения.

Едва 11% от децата споделят твърдения, обвързани със ситуации в класната стая, с комуникацията между учениците: „не харесвам, когато някой крещи и ме обижда“; не харесвам Трайчо, защото е лош“; „не харесвам, когато Лили ми се подиграва“; „не харесвам да се караме с приятелите ми в класа“ и др. Отчетени са и мненията на ученици, които отразяват частична обвързаност между отговора и случващото се в класа (13,90%).

Видно от данните, представени чрез Таблица 2 е, че постепенно, в хода на следващите часове, децата започват да идентифицират и да оценяват значими моменти от ежедневието в класната стая, обвързани с междуличностните им взаимоотношения. Повишава се и аргументираността им за това кои постъпки са приемливи и кои действия възпрепятстват общите им дейности, хармоничния климат в класа. При второто занятие 19% от учениците попадат в графата по показател „директна обвързаност“, а 24% – в графата по показател „частична обвързаност“. На този етап процентът от децата, които не осмислят в пълна степен наличните взаимовръзки, все още е висок, като повече от половината (57%) не изразяват мнение по посока конструктивни или деструктивни взаимоотношения със съучениците им. Съществена разлика в данните по всички показатели се наблюдава при третото занятие и последващите. В рамките на третия час процентът на адекватно изразено мнение, директно обвързано с класната атмосфера, нараства до



51%, а 21% от учениците все още не разпознават и/или не споделят становище за връзката между техните емоции и действия и преживяванията в класната стая.

След четвъртото занятие процентът на отговорите, записани в графата по първи показател, чувствително нараства – 85%, а сред записаните твърдения са: „харесва ми да не се бием в училище“, „харесва ми да не се караме с Ани“, „харесва ми, че днес по физическо бяхме навън заедно и беше много приятно“. Това говори за развитие на критичния „поглед“ на учениците към ситуацияите в класната стая и вникване в смисъла от позитивни взаимодействия, също за отчитане на негативно наситеното общуване като деструктивен процес. Наблюдаван ефект от дейността е и фактът, че се засилва стремежът на децата непременно да изкажат своето мнение, изразен чрез неколккратно попълване на листчета от някои ученици. Мотивацията на децата да заявят своята позиция по даден въпрос и да споделят чувствата си е несъмнено положителен резултат, тъй като, от една страна, те имат право на това според Конвенция за правата на детето (1989)<sup>2</sup>, а от друга страна – така те трупат знания, умения и опит как да изразяват адекватно становищата си.

При последващите часове на класа изказванията на децата се „изпълват“ със социално осмислено съдържание. Вече е налице оценка на класната атмосферата и предложения за нейното подобряване, децата започват и да обосновават по-детайлно и осъзнато своите отговори: „харесвам моята учителка, защото ни обича и ни помага“; „харесва ми, когато си помагаме, така е много хубаво“; „не харесвам, когато се караме и се обиждаме, защото е тъжно“; „не ми харесва, когато сме шумни и Ели си запушва ушите“; „не ми харесва, че някои хора не спазват правилата и че някои отвързват с лошо“; „не ми харесва, че някои деца сутрин ни тормозят и ни натъжават“; „ако има конфликт да го решим като хора – така трябва“. При по-нататъшните пето и шесто занятие отново рязко се повишава активността на децата при споделяне на мненията, засилва се оценъчният характер на становищата и аргументацията на учениците. Те започват да боравят с нравствените категории „добро“, „лошо“, „правилно“, „неправилно“, „справедливо“, „несправедливо“: „не ми харесва Калоян да ме тормози, не е честно“, „не е правилно някои деца да удрят другите“, „харесва ми, че когато мама почина всички ме подкрепиха“, „не е добре, когато ме отхвърлят и ме обиждат“. Така, при шестото занимание, процентът на успешните да осмислят интеракциите и случващото се в класната общност и да ги оценят става 100%. Резултатът, разбира се, се дължи и на предварително планираното педагогическо взаимодействие и тематичната насоченост, подпомагащи развитието на наблюдателността и критичното мислене на учениците, формиращи и развиващи у тях качества и ценности като толерантност, съпричастност, асертивност, работа в сътрудничество.

Прави впечатление, че въпреки дадените указания за анонимност, в хода на работата много от децата започват да придобиват увереност в споделянията и да изписват своите имена, да допълват отговорите с рисунки, да оформят символи. Този факт дава знак, от една страна, за развитието на потребността на децата от самоизява – желание тяхното мнение да бъде забелязано в индивидуален и представителен вид, от друга страна, показва емоционалната приобщеност на учениците към случващото се и мотивацията и ангажираността им към изграждане на хармонични взаимоотношения в клас. Данните свидетелстват и за повишената самоинициативност у учениците, също засилено доверие в учителя – децата подписват и индивидуализират своите листчета, ясно показвайки на педагога своето отношение към живота в класната стая, в същото време откроявайки своята

<sup>2</sup> Конвенция на ООН за правата на детето, приета на 20 ноември 1989 г. Достъпна на: [https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-09/CRC\\_bg.pdf](https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-09/CRC_bg.pdf). Последен достъп на: 2.09.2022 г.

идентичност. Именно изявата на идентичността тук е сред интересените поведенчески проявления, макар и отчасти несъзнателно, децата държат да покажат своята същност, да нарисуват любимия си символ, да представят характерологичните си особености, да ги споделят с учителя. В психолого-педагогически план, това подсказва изградена връзка на доверие между децата и педагогическия специалист, същевременно подчертава човешкия стремеж към изграждане, обогатяване и изразяване на собствената индивидуалност, дори чрез малки детайли, като рисунка, подпис, поздрав.

2. Критерий: декларирани потребности и идеи за осъществяване на конкретни дейности с ценностна ориентация

Резултатите, в абсолютни и в относителни стойности, са представени посредством Таблица 3:

| Последователност на часовете на класа | Брой мнения | Показател 1  | Показател 2  | Показател 3  |
|---------------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Първи час на класа                    | 360         | (0%)         | (0%)         | (100%) 360   |
| Втори час на класа                    | 380         | (9,20%) 35   | (26,30%) 100 | (64,50%) 245 |
| Трети час на класа                    | 394         | (22,80%) 90  | (38,20%) 150 | (39%) 154    |
| Четвърти час на класа                 | 360         | (25%) 90     | (41,70%) 150 | (33,30%) 120 |
| Пети час на класа                     | 360         | (50%) 180    | (26%) 92     | (24%) 88     |
| Шести час на класа                    | 390         | (53,80%) 210 | (28,80%) 112 | (17,40 %) 68 |

Таблица 3. Резултати съобразно критерий 2.

Съобразно втория критерий и съответстващите му показатели се анализират мненията от кутията „Бих искал/а – Имам идея“. Тук, в рамките на първото занятие и преди началото на второто, у децата не личи интерес към записване на желаниа и идеи – всяко попълва листче с тази цел, но нито едно от мненията не попада в графите по първи и втори показател. Част от твърденията дори не са пряко свързани с желание или идея, а изразяват други мисли и чувства – „харесвам червен цвят“, „харесва ми да играя Minecraft“, „харесвам си новия рорит“, по-скоро ориентирани към предходната рубрика. Възможна причина за това е съществуваща несигурност у децата, колебания относно как би се възприела тяхната идея, какво впечатление ще породи тяхното желание. Но също вероятно е учениците на този етап да не съзнават, да не успяват да формулират потребностите си относно осъществяване на дейности с ценностна ориентация.

От представените данни за втория час личи, че на този етап малка част от децата започват да конструират становищата си по посока потребност от промяна във взаимоотношенията в клас, като те са едва 9,20%, а сред мненията са следните: „бих искал да учим онлайн“; „бих искал да ми купят колело“; „бих искала да имам таблет“; „бих искала да мога да летя“, насочени по-скоро към желаниа, отколкото към идеи. Почти липсват каквито и да е идеи за определена съвместна дейност, предложения за начини, по които общуването да бъде подобро, но все пак 26,30% от учениците показват наличие на формирана ценностна ориентация в средна степен по отношение процеса на комуникация в класната стая: „бих искала всички да сме заедно“, „хайде да играем заедно, без да се караме“, „искам да се разбираме чудесно“, „може да си направим празненство“ и др.

В рамките на третото занятие, постепенно в мненията на учениците започват да се забелязват допълнения и преминаване от по-скоро личностно-ориентираното становище „Бих искал/а“ (с подчертан ценностен смисъл) към „Имам идея“, включващо и социално-насочени смисли и значения. Повишава се броят на предложенията, които целят интегриране на цялата общност, а не само изява на

лично желание, като вече 22,80% от детските мнения попадат в графата по първи показател, а 38,20% са вписани в графата по втори показател. Видно от детските споделени мисли, е и разгръщане на въображението, съобразяване на повече възможности и перспективи пред класа, за осъществяване на разнообразни съвместни дейности: „имам желание да си направим празник“; „нека отидем на екскурзия“; „искам да си посадим дърво“. Тези твърдения подчертават възникването на желание у децата за утвърждаване на по-стабилна личностна и социална позиция, за изграждане и поддържане на конструктивни междуличностни взаимоотношения чрез взаимното участие в инициатива с аксиологична насоченост.

Децата съобразяват нужните за целта фактори и условия, които биха спомогнали установяването на атмосфера на задружност, толерантност, спокойствие и благоденствие в класа – „бих искал съучениците ми да ме приемат като приятел“; „бих искала да няма спорове, да сме живи и здрави, много любов“; „бих искала да не си пречим взаимно“; „бих искал всички да сме по-добри един към друг“; „бих искала да бъдем по-сериозни в час и Биби да има по-добро държане към мен, „искам да сме задружни“; „да си направим карнавал“; „нека си засадим цветя, за да ни бъде хубаво“.

Съществена разлика в данните по всички показатели се наблюдава за пети и шести час на класа. В хода на петото занятие 50% от децата съзнават възможността да изкажат свои мнения и идеи за конкретни дейности с ценностна ориентация, които биха способствали сплотеността на класа. Тук децата се ориентират към препоръки за активности, които биха съдействали за взаимното опознаване (в по-голяма степен от досегашната), разбиране и уважение, за утвърждаване на всяко дете в класа като личност и едновременно повишаване на всеобщото доверие един в друг, осмисляне на класа като общност. Сред споделените мнения с такава насоченост са: „искам да си споделяме всичко и да си вярваме“, „може да говорим заедно и да мислим какво да правим всички“, „бих искала да си казвам всичко спокойно, също и другите“, „хайде да отидем всички на пътешествие“, „може да си направим стаята по-хубава да ни е приятно“, „може да си почистим стаята, да ни е чисто и хубаво на всички“.

В рамките на шестото занимание, данните по първи и втори показател показват ръст в процентите – 69,20%, докато при трети показател е виден спад – 17,40%. Най-голям е броят на мненията, отчетени в графата по първи показател, което показва, че учениците се нуждаят от повече време за осъзнаване на смисъла от социалнозначимите действия и общите усилия, които са необходими за тяхното осъществяване. Необходима е педагогическа работа в тази насока, ориентирана към формиране у децата на положителни нагласи към проявите на доверие и уважение, толерантност и емпатия, също към затвърждаване на възприети ценности и смисли, за да може да бъдат не просто запомнени като информация, но и да бъдат отразени в оформянето на ценностна система у децата, да бъдат възприети като личностна позиция и проявени и в поведението в обществото. Именно такъв тип съзнаване и формулиране на собствена позиция, поощряване на инициативата и участието, надграждане и обогатяване на опита, преживяванията се цели чрез осъществяване на три-компонентната дейност „Харесвам – Не харесвам“, „Бих искал/а – Имам идея“ и „Аз направих“. Третият компонент – „Аз направих“, е смислово и практически насочен към отразяване на личния детски принос с ценностна ориентация, онова, което учениците считат за значими свои постъпки със социална насоченост.

3. Критерий: отразен личен принос с ценностна ориентация

Резултатите, в абсолютни и в относителни стойности, са изобразени чрез Таблица 4:

| Последователност на часовете на класа | Брой мнения | Показател 1 | Показател 2  | Показател 3  |
|---------------------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Първи час на класа                    | 154         | 0%          | (6,50%) 10   | (93,50%) 144 |
| Втори час на класа                    | 205         | (7,30%) 15  | (12,20%) 25  | (80,50%) 165 |
| Трети час на класа                    | 315         | (24,70%) 78 | (19,70%) 62  | (55,60%) 175 |
| Четвърти час на класа                 | 320         | (47%) 150   | (41,20%) 132 | (11,80%) 38  |
| Пети час на класа                     | 315         | (93%) 292   | (5%) 17      | (2%) 6       |
| Шести час на класа                    | 325         | (95%) 310   | (3,80%) 11   | (1,20%) 4    |

Таблица 4. Резултати съобразно критерий 3.

Най-много време отнема на децата да отразят извършеното от самите тях в рубриката „Аз направих“. Този компонент от дейността е свързан със саморефлексията на учениците – вътрешният им поглед към самите себе си, собствените възможности и стимули за самоизява, възприятието за личностните приноси и постъпки, за собственото поведение, рефлектиращо върху ценностната система, нагласи и възгледи. Не всяко детско твърдение тук е съотнесено към конкретен реалистичен резултат, но самият въпрос „какво направих аз?“ („Аз направих“) стимулира личностната и социалната активност, насърчава ученика да вярва в своите възможности и да осъзнава своята значимост, същевременно подтиква инициативността за осъществяване на ползотворни дейности.

Първоначално учениците се въздържат от споделяне, 154 са изследваните мнения при първото занятие, а едва при 10 от тях се наблюдава наличие на частична ценностна ориентация във висока степен. В останалите 93,50% от твърденията липсва такава, те са насочени изцяло към дейности като „направих самолетче от хартия“, „направих кълбо в час по физическо“, „изядох си всичко днес“ и подобни. Възможна причина за тази недостатъчна споделеност и/или липса на заложен ценностен смисъл е невключване на децата в социалнозначими инициативи – поради ограничение от страна на родител или учител, или поради незаинтересованост у самите деца. Не е невъзможно и децата да не разпознават собствените си постъпки като такива с определено значение за общността (в класа или социума като цяло), тоест да е необходимо повишаване на тяхната информираност в това отношение и поощрение на желанието им за изява в този контекст.

Сред десетте твърдения, записани от учениците в хода на първото занятие и попадащи в графата по втория показател, се открояват следните: „помогнах на мама да си подреди стаята“, „помогнах на мама да измие“, „направих подарък на брат ми“ и други, които са сходни с онези, вписани в графата по първи показател за второто занятие. При последните обаче, личи проявява по-голям интерес към собствените възможности – какво могат да направят, което е важно и за самите тях, и за околните („помагам възрастни за различни неща“, „сама си оправям стаята, за да спестя време на мама и тате“, „ходя с баба на пазар, за да не е сама“ и др.). И при двете групи от мнения е видна насочеността на споделеното, която е в посока постъпки, извършени в семейната среда. В този момент децата все още не записват действия със социална значимост в аспект комуникация в класа, в училище или в социума като цяло, но важно е уточнението, че такъв тип поведенчески проявления се проявяват първоначално в семейството, впоследствие и в училище, и в социалната среда. Именно сред родители (и/или настойници) и роднини се формират базовите ценности, качества, нагласи, възгледи, убеждения, които с времето и с помощта на възпитателните взаимодействия в училище се изграждат като взаимнообвързани и допълващи се компоненти от ценностната ориентация и система на децата.

По време на третия час на класа и в последващите се очертава тенденцията все повече деца да споделят активно своите приноси и действия, а все по-голяма част от тях съдържат аксиологична насоченост. При третото занятие повече от половината твърдения попадат в графата по третия показател „липса на ценностна ориентация“ (55,60%), но след четвъртото се наблюдава спад в тези числови стойности, като 11,80% са записани в тази графа, при петото занятие – 2%, а при шестото – 1,20%. Същевременно, данните показват повишение на стойностите в графата по първи и тази по втори показател, като в хода на петия час на класа твърденията, разпределени по първи показател са 93%, а при шестия – 95%. Именно по време на последните занимания учениците започват да отразяват спокойно извършеното от тях и да се стремят да споделят за значим техен принос или действие, да дадат смислена идея, която да им донесе удовлетвореност – не само на самите тях, но и на другите: „помогнах на класа да си направим правила за поведение“, „искам да участвам в училищния съвет“, „помогнах на съучениците ми да организираме заедно работата си“, „искам да помагам на дечица, които си нямат родители“, „с мама спасихме едно коте на улицата“, „участвах в изработването на картички за други деца“, „съобразявам се с кака, когато трябва да учи и не ѝ преча“, „започнах да помагам на Киро да научи български по-добре“.

### **Дискусия**

Въпреки че първоначално учениците са най-неуверени в попълването на листчетата за рубриката „Аз направих“, оказва се, че преобладаващата част от тях развиват уменията да си сътрудничат с другите ученици и да търсят най-различни възможности за изява в благотворителен и добротворчески контекст. По време на заниманията и посредством разнообразните личностно и социално-ориентирани дейности и задачи, изграждащи и развиващи компоненти на личностната и социалната компетентност, децата биват поощрявани, от една страна, да бъдат асертивни, да изказват своите мнения и позиции, да правят и аргументират изборите си, да разпознават своите и чужди емоции, а от друга, да съобразяват постъпките си с чувствата на останалите, да отчитат различните гледни точки, да проявяват уважение, вежливост и толерантност. Тези си умения и нагласи учениците показват при записването на твърдения за рубриката „Аз направих“ в рамките на последното занимание, както и в дискусията и рефлексията след това. Едно от децата споделя „искам да направя добро на много хора“, второ казва, че „вчера помолих нашите да дарим играчки на деца и те се съгласиха“, трето иска да участва в инициатива за „помощ на възрастни хора, защото не всички са щастливи като баба и дядо“, друго от децата смята, че „в клас трябва да правим повече неща, за да помагаме на различни хора“. В проведената дискусия след края на дейността децата единодушно споделят мнението, че следва да бъдат вежливи помежду си, да решават конфликтите си мирно, разумно и с уважение към всяко от тях, че трябва да се изслушват и да си съдействат взаимно за подобряване на атмосферата и взаимоотношенията в класа и в училище, да се стремят да бъдат „добри и честни хора“, да съжителстват в хармония и разбирателство с всички хора в обществото.

Извършеният анализ на резултатите по трите компонента (рубрики) на тази дейност дава основания за извеждане на четири взаимосвързани извода:

- Подтикването на децата да формулират, изказват и аргументират свое мнение ги мотивира да изразяват позицията си по различни въпроси и проблеми, да структурират и споделят адекватно становищата си;
- Насърчаването на децата да изказват свои предпочитания, желания и интереси способства развитието на уменията и нагласите им за саморегулация, самопознание, саморефлексия, асертивност, като същевременно (с оглед спецификата на дейността) спомага и изграждането на умения за работа в

сътрудничество, за осмисляне на чужди гледни точки, за проява на доверие, уважение и емпатия;

- Поощряването на децата да споделят свои идеи за социалнозначими дейности формира и развива у тях умения и нагласи за мирно разрешение на конфликти, за формулиране на ползотворни решения, за търсене на възможности за осъществяване на съвместни мероприятия, благоприятстващи взаимоотношенията в класа, за проява на осъзнато желание за хармонична комуникация, базираща се на взаимност, солидарност и сътрудничество;

- Мотивирането на учениците да записват своите ценностно-ориентирани приноси и действия съдейства за развитие на уменията и нагласите им по отношение включване в социалнозначими дейности, благотворителни инициативи, добротворчески кампании, също повишава интереса им към оказване на помощ и подкрепа в различни ситуации, включително в клас, в училище и в обществен план.

### **Заключение**

Въпреки гореописаното, необходима е продължаваща работа за повишаване информираността на децата относно разнообразни благотворителни, доброволчески и подобни инициативи и кампании, в които те биха могли да се включат, също увеличаване на възможностите за детско участие в различни мероприятия – на семейно, училищно и обществено равнище.

Проследяването на отразените мнения на учениците недвусмислено очертава тенденцията за постъпателно развитие и обогатяване на личностната и социалната активност, както и на конструктивните социални взаимоотношения на учениците, тяхната нарастваща удовлетвореност от постигнатите социалнозначими резултати от общите дейности и свободата при оформянето на идеи за определен вид изяви. Забелязва се постепенно осъзнаване на личностната отговорност за предприети действия, както и потребността от заявяване на конкретни собствени желания и изисквания, в комбинация с осмислянето на социалната отговорност. Извършването на тази дейност съвместно с другите дейности и задачи по модела предоставя възможности за пълноценно формиране, също развитие на личностна и социална компетентност у децата, изграждането им като самостоятелни, нравствено-ориентирани и самоактуализиращи се личности.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Върбанова, С. (2021). Индивидуалността в огледалата на постмодерното време. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
2. Господинов, В. (2010). Юноши. Девииации. Емоционална интелигентност. София: Изток-Запад.
3. Десев, Л. (1999). Педагогическа психология. София: Аксони.
4. Десев, Л. (2015). Синергетика, въведение и речник. София: Екопрогрес.
5. Маслоу, Е. (2001). Мотивация и личност. София: Кибеа.
6. Мизова, Б., С. Цветанска (2013). Изследователски гледни точки към проблема за социално-комуникативната компетентност на педагогическите специалисти. *Реторика и комуникации*, Vol.8.
7. Роджърс, К. (2018). Израстването на личността. София: Изток-Запад.
8. Сийман, Дж., Д. Кенрик (1994). Психология. София: Планета-3.
9. Стефанова, Е. (2017). Гражданска и социална компетентност при възприемане на света в начална училищна възраст. *Педагогически новости*, Vol. 6.
10. Френе, С. (1990). Избрани педагогически съчинения. Москва: Прогрес.
11. Чавдарова-Костова, С. (2016). Рефлексивен подход към преосмислянето на концепциите за ключовите компетентности в контекста на съвременното училищно възпитание. *Стратегии на образователната и научната политика*, Vol. 24(3), 307-317.

12. Cavell. T. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 19(2), 111-122.
13. Official journal of the European Union (2018). Bulgaria, S 189/2.

**REFERENCES:**

1. Varbanova, S. (2021). Individualnostta v ogledalata na postmodernoto vreme. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
2. Gospodinov, V. (2010). Yunoshi. Deviatsii. Emotsionalna inteligentnost. Sofia: Iztok-Zapad.
3. Desev, L. (1999). Pedagogicheska psihologia. Sofia: Aksoni.
4. Desev, L. (2015). Sinergetika, vavedenie i rechnik. Sofia: Ekoprogres.
5. Maslou, E. (2001). Motivatsia i lichnost. Sofia: Kibea.
6. Mizova, B., S. Tsvetanska (2013). Izsledovatelski gledni tochki kam problema za sotsialno-komunikativnata kompetentnost na pedagogicheskite spetsialisti. Retorika i komunikatsii, Vol.8.
7. Rodzhars, K. (2018). Izrastvaneto na lichnostta. Sofia: Iztok-Zapad.
8. Siyman, Dzh., D. Kenrik (1994). Psihologia. Sofia: Planeta-3.
9. Stefanova, E. (2017). Grazhdanska i sotsialna kompetentnost pri vazpriemane na sveta v nachalna uchilishtna vazrast. Pedagogicheski novosti, Vol. 6.
10. Frene, S. (1990). Izbrani pedagogicheski sachinenia. Moskva: Progres.
11. Chavdarova-Kostova, S. (2016). Refleksiven podhod kam preosmislyaneto na kontseptsiite za klyuchovite kompetentnosti v konteksta na savremennoto uchilishtno vazpitanie. Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika, Vol. 24(3), 307-317.
12. Cavell. T. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 19(2), 111-122.
13. Official journal of the European Union (2018). Bulgaria, S 189/2.

## **Application of the andragogical paradigm in the conditions of higher education in training in pedagogical specialties**

Assos. Prof. Valentina Vasileva, PhD  
„Angel Kanchev“ University of Ruse  
e-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

### **Прилагане на андрагогическата парадигма в условията на висшето образование при обучението в педагогически специалности**

доц. д-р Валентина Николова Василева  
Русенски университет „Ангел Кънчев“  
e-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

**Abstract** :*The article is aimed at clarifying the specifics of the process of training pedagogical staff in higher education, through the application of the socio-andragogical paradigm, which in the educational process of the university ensures the maturation of the student's personality, the formation of qualities such as: greater independence, confidence and responsibility, ability for continuous professional and career growth and realization in the labor market. This requires education and science is aimed at new approaches in teaching and learning, tailored to individual needs, trends in the labor market and the technological development of society. In the andragogical model, the student strives for self-realization, and learning for him is a way to solve a life problem, achieve a specific goal in professional activity, etc. As an adult, he already has significant life experience that can be used as a source of learning, and can immediately apply in life new knowledge, skills, personal qualities acquired in the learning process.*

**Keywords:** students, higher education, andragogical paradigm, knowledge, skills

Системата на висшето образование, по отношение обучението на педагогически кадри, в настоящия момент е ориентирана към подготовката на професионално компетентни специалисти, способни да се адаптират към социокултурните обстоятелства.

Това се подпомага от прилагането на социално-андрагогическата парадигма, която в образователния процес на университета осигурява съзряването на личността на студента, формиране на качества като: по-голяма самостоятелност, увереност и отговорност, способност за непрекъснато професионално и кариерно израстване и реализация на пазара на труда.

С прилагане на андрагогическата парадигма в образователния процес се оформя нова образователна система. Тази система включва структури за обучение в областите: продължаващо професионално обучение, повишаване на общото образование; непрофесионална квалификация; придобиване, разширяване и усъвършенстване на чуждоезиковата подготовка; разпространение на научнопопулярни знания, като и други специални форми за образование на възрастни<sup>1</sup>.

Интеграцията на образованието и науката е насочена към нови подходи в преподаването и ученето, съобразени с индивидуалните потребности на личността, тенденциите на пазара на труда и технологичното развитие на обществото. Тези и

---

<sup>1</sup> Василева, В.(2015). Андрагогика.Русе,с.7



други особености е необходимо да се интегрират в обучението на бъдещите учители, от които се очаква да подготвят високо адаптивни, независими и с критическо мислене личности, които да имат умения и нагласи за учене през целия живот, иновативен и творчески подход при решаването на конкретни проблеми и способности за самонаблюдение и самоконтрол, които да прилагат в личния и професионалния си живот.

Реформите в областта на съдържанието на общо научната и професионалната подготовка на бъдещите учители се базира на компетентностния подход, Темата за компетентностите и в частност за ключовите компетентности не е нова за образованието. Формалното ѝ начало се поставя през декември 2006 г. с приемането на Препоръката на Съвета на Европейския съюз и на Европейския парламент за създаване на Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, макар че изработването ѝ е резултат на дълъг процес, в основата на която лежи концепцията за комплекса от компетентности, необходими за личностно развитие, активно гражданство, социално включване и пригодност за трудова заетост през 21 век. Рамката описва осем (групи от) ключови компетентности, сред които са общуване на роден, съответно на чужд език, основни умения в областта на математиката, природните науки и технологии, дигитални компетентности, умения за учене, обществени и граждански компетентности, инициативност и предприемачество и културна осъзнатост и творчество и културни компетентности.

Наред с това извежда редица преносими, „меки“ умения (напр. инициативност, оценка на риска, креативност, критично мислене, контролиране на емоциите, работа в екип, решаване на проблеми, поемане на отговорност), които осигуряват свързаност между личната, социалната и професионалната изява на съвременния човек.

Посочените компетентности се определят като ключови, защото:

- са приложими за всички възрасти и за всички форми на обучение;
- правят реално ученето през целия живот;
- осигуряват връзка с пазара на труда;
- са инструмент за измерване на качеството, но и съизмерване на образователните системи;
- създават възможности за мобилност, за пренос на кредити и за сертифициране;
- осигуряват успешна изява и социално благополучие на хората чрез повишаване на качеството на живот.
- намаляват риска от социално изключване.

Рамката извежда дефиниция за компетентностите като съчетание от знания, умения и нагласи, като в същото време дефинира знанията като съставени от факти, данни, понятия, представи и теории, които са вече утвърдени и подпомагат разбирането на определена област или предмет, уменията като способност и възможност на човек да извършва процеси и да използва съществуващите знания, за да постигне резултати, а нагласите като предразположение и начин на мислене за действие. Всяка от осемте ключови компетентности е ясно определена и са посочени конкретните знания, умения и нагласи, които се отнасят към нея.

С концепцията за ключовите компетентности се извежда на преден план обучението, ориентирано към резултати, и се акцентира върху прилагането на знания в реални ситуации от живота, като по този начин образованието се оттласква от традиционната си предметна ориентираност, залагайки на изграждането на ключови компетентности – интегрирано през всички предмети.

В рамките на Българското председателство с Препоръка на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 г. тези ключови компетентности са осъвременени,

без обаче да се променя разбирането за тях като съчетание от знания, умения и нагласи. Непроменен остава и броят на ключовите компетентности.

Осъвременяването поставя по-силен акцент върху базовите умения (грамотност в областта на четенето, на чуждите езици и на основните дигитални умения) и върху преносимите умения, отделя специално внимание на обучението за предприемачество, фокусира се върху усъвършенстване на уменията в областта на математиката, природните науки, технологиите и инженерството (наричани за краткост STEM), подчертава образованието за демократично гражданство и ценности и разширява обхвата на дигиталните компетентности, включвайки програмиране и киберсигурност<sup>2</sup>.

Новата концепция за висше образование измества фокуса от тясно професионалния подход към обучението на специалисти педагози към многостранното интелектуално и духовно развитие на личността на студента в съответствие с повишената роля, която е предназначена за нея в съвременното общество.

Започвайки от втората половина на 20-ти век, проблемите на образованието за възрастни, към които спада и подготовката на студенти във формалното образование, многократно се разглеждат на международни конференции. През 2000 г. в Лисабон е приет „Меморандум за образование през целия живот“ на страните от Европа, който формулира основните принципи, въз основа на които се планира да се развива образованието за възрастни в съвременни условия. Сред тях е въвеждането на нови базови компетенции, необходими за живота в информационното общество: компютърна грамотност, чужди езици, технологична култура, предприемачество, социални умения, способност за навигация в потока от информация, способност за адаптиране към промените, способност за учат и т.н.

Императивът на иновативното развитие на България е заложен в нормативните документи:

- Закон за висшето образование<sup>3</sup>;

- Стратегията за развитие на висшето образование в Република България 2021-2030 година<sup>4</sup>. Настоящата стратегия представя основните принципи и приоритети в развитието на системата на висшето образование в Република България с хоризонт до 2030 г. и определя конкретни цели, дейности и мерки за тяхното изпълнение. В структурен аспект тя обхваща анализ на средата и на състоянието на системата на висшето образование; принципи при разработването и изпълнението на стратегията за развитие на висшето образование; визия за развитие на висшето образование; основни цели, дейности и мерки на стратегията, както и очаквани резултати от изпълнението ѝ. В съдържателен аспект стратегията е конструирана съобразно идентифицираните предизвикателства пред системата на висшето образование, произтичащи от външната среда и от вътрешните процеси във висшето образование. При анализа и дефинирането на целите, дейностите и мерките са обхванати ключови процеси при функционирането на системата на висше образование, като управление на ВУ, поддържане и повишаване на качеството на образованието, развитие на научноизследователска и иновационна дейност, усъвършенстване на моделите на финансиране и прием, дигитализация на учебния процес и административните услуги във ВУ, кариерно развитие на преподавателите, интернационализация, професионално ориентиране на студентите, студентско предприемачество и др.

<sup>2</sup> Компетентности и образование. (2019:6-8), URL: <https://web.mon.bg/bg/100770>

<sup>3</sup> Закон за висшето образование (обн., ДВ, бр. 112 от 27.12.1995 г., ...; изм. и доп. ДВ, бр.56 от 19 юли 2022 г.) кт. 19.07.2022 г.), URL: <https://web.mon.bg/bg/57>

<sup>4</sup> Стратегията за развитие на висшето образование в Република България 2021-2030 година. URL: <https://web.mon.bg/bg/143>

• Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)<sup>5</sup>. След влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) през 2016 година се постигна обвързаност при разработването и прилагането на националните образователни политики. ЗПУО осигури нормативни предпоставки за цялостно изпълнение на политиките. Беше постигната съгласуваност на целите, заложи в ЗПУО и в стратегическите документи, със социалните и икономическите цели на държавната политика. Успешното изпълнение на националните политики в предучилищното и училищното образование се реализира чрез интегрирането им с други публични политики и обща насоченост на действията. Чрез взаимодействието с родителите, социалните партньори, работодателите и гражданите се цели политиките в областта на образованието да бъдат максимално разпознаваеми и подкрепени. Съществена подкрепа в изпълнение на реформите, заложи в ЗПУО, е оказана и чрез европейските структурни и инвестиционни фондове (ЕСИФ). Инвестициите в развитието и квалификацията на педагогическите специалисти са приоритет в системата на образованието. Целта е не само увеличаване на доходите, а и повишаване статуса на учителската професия в средносрочен и дългосрочен план. От съществено значение е и осигуряването на системата с подготвени и мотивирани преподаватели.

• Национална програма „Повишаване компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“<sup>6</sup>. Националната програма отговаря на потребността от целенасочени усилия и инвестиции за осигуряване на високо качество на образованието с акцент върху квалификацията на преподавателите във висшите училища, подготвящи учители с цел прилагане на компетентностния подход в обучението на студентите. Програмата е насочена към социални предизвикателства, изискващи ангажираност от страна на висшите училища, които, чрез повишаване на качеството на подготовката на бъдещите учители, да допринесат за разрешаването им;

• Националната програма „Дигитална квалификация“, <sup>7</sup> която отговаря на потребността от целенасочени усилия и инвестиции за осигуряване на високо качество на подготовката на ученици, студенти, учители и преподаватели с оглед на дигиталната трансформация на образованието. Програмата е насочена към обезпечаването на системата с кадри, притежаващи високо ниво на дигитална компетентност, с нагласи за усъвършенстване през целия си професионален живот и преподаване на собствените опит и знания.

- Стратегия "Европа 2030"<sup>8</sup>;
- Националната програма за развитие "България 2030";
- Национална квалификационна рамка;
- Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот и др.

Прилагането на андрагогическата парадигма в системата на висшето образование, насочено към обучение и образование на педагози, отразява признаването на безусловната стойност на образованието за студентите, като се вземат предвид спецификите на обучението на студента като субект на образователна дейност; второ, допринася за андрагогическата насоченост на учебния процес в университета, професионалното и личностно развитие на

<sup>5</sup> Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) URL: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1399>.

<sup>6</sup> Национална програма „Повишаване компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“, приета с Решение на Министерски съвет № 47 от 19 януари 2021 г. (публ. 25.03.2021 г.). URL: <https://www.mon.bg/bg/101030>

<sup>7</sup> Националната програма „Дигитална квалификация“, URL: <https://web.mon.bg/bg/101029>

<sup>8</sup> Стратегия "Европа 2030"; URL: <https://www.consilium.europa.eu/media/30756/qc3210249bgc.pdf>

студента, натрупване на опит, придобиване на независимост и отговорност в професионалното развитие, като се вземат предвид изискванията на съвременния пазар на труда .

Педагогическата същност на социално-андрагогическата парадигма в системата на висшето педагогическо образование се състои в актуализирането на субектната позиция на студента, неговата социална отговорност за резултата от професионалното и личностното развитие въз основа на ресурсите на образователната институция и перспективите за активно взаимодействие с възрастни (учители, възпитатели, родители, работодатели), готовност за самостоятелно вземане на решения в съответствие със социално и личностно значими цели.

Необходимостта от ново качество на образователните резултати е очевидна и налага все по-широкото използване на компетентностния подход в образованието – основно, средно и висше, общо и професионално. Този подход съответства на възприетата в повечето развити страни обща концепция за образователни резултати във вид на компетентности, разглеждани като „индикатор на човешкия капитал” и е особено приложим в контекста на ученето през целия живот (Tsankov & Genkova, 2009).

Учителите имат изключително важна роля в развитието на общото образование и на специфичните умения за работа на учениците. За да отговорят на променящите се изисквания, учителите имат нужда от добра подкрепа и възможности за непрекъснато професионално развитие, включително от това да развият собствените си умения за учене през целия живот и да си сътрудничат с колегите (Vasileva, 2017:8).

От андрагогическа гледна точка, според която възрастният учащ има водеща роля, повишаването на равнището на академичната мотивация влияе позитивно върху личната удовлетвореност на студентите от постиженията им, обуславя ниското равнище на тревожност и отразява постоянните усилия за своевременно преодоляване на страха от провал в процеса на обучението (Stoyanova, 2009:187).

Развитието на компетентността на учителя включва не само познаване на социални въпроси, но и познаване на единството на уменията, целенасочени действия, формиране на манталитет, който осигурява поведение на учениците, основано на равни права и възможности (Radoslavova, 2021:113).

В съвременната образователна среда преподавателите се нуждаят от специфични компетенции, които да им позволят да работят с деца с различни способности и от все по-различен произход. И, разбира се, цялото обучение на бъдещите педагози изисква от академичните преподаватели да притежават ключовите компетенции, една от които е „да се научим да учим“<sup>9</sup>.

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Знания и разбиране</b> | <b>Познаване на предмета</b>   |
|                           | Знания за педагогическо съдържание (РСК), предполагащи задълбочени познания за съдържание и структура на предмета:<br>познаване на задачите, учебния контекст и целите<br>познаване на предварителните познания на учениците и повтарящи се, специфични за предмета затруднения в обучението<br>стратегически познания за методите на обучение и учебната програма<br>Педагогически познания (познания за процесите на преподаване |

<sup>9</sup> European Commission (2013:22). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. URL:[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

|  |   |
|--|---|
|  | и учене).<br>Знания по учебни програми (познания за учебни програми по предмети – напр. планираните и насочвано обучение на специфично за предмета съдържание)  |
|  | Основи на образователните науки (междукултурни, исторически, философски, психологически, социологически знания)<br>Контекстуални, институционални, организационни аспекти на образователните политики<br>Въпроси на приобщаването и многообразието<br>Ефективно използване на технологиите в обучението<br>Психология на развитието |
|  | Групови процеси и динамика, теории за учене, мотивационни проблеми  |
|  | Процеси и методи за оценяване и оценка  |
| <b>Умения</b>  | Планиране, управление и координиране на обучението  |
|  | Използване на учебни материали и технологии   |
|  | Управление на студенти и групи  |
|  | Мониторинг, адаптиране и оценяване на целите на преподаване/учене.<br>Събиране, анализиране, тълкуване на доказателства и данни (обучение в училище<br>резултати, резултати от външни оценки) за професионални решения и подобряване на преподаването/ученето.  |
|  | Използване, развитие и създаване на изследователски знания за информиране на практиките.<br>Рефлексивни, метакогнитивни, междуличностни умения за индивидуално обучение и в професионалните общности<br>Умения  |
|  | Адаптиране към образователни контексти, характеризиращи се с многостепенна динамика с кръстосани влияния (от макроравнището на правителствените политики до мезо ниво на училищни контексти и микро ниво на класна стая и динамика на учениците)  |
|  | Сътрудничество с колеги, родители и социални служби   |
|  | Умения за водене на преговори (социални и политически взаимодействия с множество образователни заинтересовани страни, участници и контексти<br>Рефлексивни, метакогнитивни, междуличностни умения за индивидуално обучение  |
| <b>Разпореждания:<br/>вярвания,<br/>нагласи,<br/>стойности,<br/>ангажираност</b> | Епистемологично съзнание (въпроси, свързани с характеристики и исторически развитие на предметната област и нейния статус, свързан с друг предмет области)  |
|  | Склонност към промяна, гъвкавост, непрекъснато учене и професионализъм- подобряване, включително проучване и изследване   |
|  | Ангажимент за насърчаване на обучението на всички ученици.<br>Разположения за насърчаване на демократичните нагласи и практики на учениците, като европейски граждани (включително оценяване на многообразието и мултикултурност)   |
|  | Критично отношение към собственото преподаване (преглед,  |

|  |  |
|--|--|
|  | обсъждане, практики за задаване на въпроси)  |
|  | Склонност към работа в екип, сътрудничество. |

*Таблица 1 Компетенции, необходими за ефективно преподаване през 21 век (European Commission (2013:22). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes )*

В допълнение към „основните“ преподавателски компетенции, за всяка група преподаватели се изискват специфични компетенции за преподаване на определени предмети (обща или технически умения и знания) на определена възрастова група или в специфични условия. Качественото преподаване и добре подготвените преподаватели могат да помогнат на обучаващите се да развият необходимите умения за глобализиращия се пазар на труда чрез непрекъснато усъвършенстване на уменията.

### **ИЗВОДИ:**

В контекста на прилагане на андрагогическата парадигма в подготовката на бъдещите педагози следва да се отбележи, че студентите по педагогика в процеса на своето обучение ще придобият умения за прилагане на иновативни методи и подходи, включително технологията за прилагане на проектно-базирано обучение, чрез разработване на проекти и мениджмънт, умения за планиране на проектна работа в образователния процес с деца и ученици като се вземат предвид техните нужди и интереси (Georgieva, 2020:119).

Развитието на необходимите качества на педагога трябва да започне в условията на висшето образование. В същото време една от основните задачи на обучението трябва да бъде насочено към разкриването на вътрешната същност на учащия и движещите сили на неговото формиране. Учителите трябва да притежават основни компетенции като: солидни познания за образователните теории, задълбочени познания за това как да преподават, междуличностни умения и способност за адаптиране към нуждите на учениците.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Василева, В. (2017). Професионалната квалификация учител в контекста на „Учене през целия живот“, Педагогически новости, Русе: Русенски университет „А. Кънчев“ катедра Педагогика, психология, история .
2. Василева, В. (2015). Андрагогика. Русе: Медиатех
3. Стоянова, Д. (2009). Изследване равнището на академичната мотивация на студентите от педагогическите специалности. В: НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ - 2009, том 48, серия 6.2 - Педагогика и психология; История, етнология и фолклор., Русе: Русенски университет „Ангел Кънчев“.
4. Цанков, Н., Л. Генкова. (2009). Компетентностният подход в образоването. Благоевград: Университетско издателство "Неофит Рилски".
5. Georgieva, G. (2020). THE PROCESS OF FORMING THE SOCIAL IDENTITY AND POSITION THROUGH EDUCATION. In: 60th Annual Scientific Conference - University of Ruse and Union of Scientists, Bulgaria, Reports Awarded with "Best Paper" Crystal Prize, Ruse.
6. Radoslavova, L. (2021). THE PROCESS OF FORMING THE SOCIAL IDENTITY AND POSITION THROUGH EDUCATION. In: 60th Annual Scientific Conference - University of Ruse and Union of Scientists, Bulgaria, Reports Awarded with "Best Paper" Crystal Prize, Ruse.

## REFERENCES

1. Vasileva, V. (2017). Profesionalnata kvalifikatsia uchitel v konteksta na „Uchene prez tselia zhivot“, Pedagogicheski novosti, Ruse: Rusenski universitet „A. Kanchev“ katedra Pedagogika, psihologia, istoria .
2. Vasileva, V. (2015). Andragogika. Ruse: Mediateh
3. Tsankov, N., L. Genkova. (2009). Kompetentnostniyat podhod v obrazovaneto. Blagoevgrad: Universitetsko izdatelstvo "Neofit Rilski".
4. Georgieva, G. (2020). THE PROCESS OF FORMING THE SOCIAL IDENTITY AND POSITION THROUGH EDUCATION. In: 60th Annual Scientific Conference - University of Ruse and Union of Scientists, Bulgaria, Reports Awarded with "Best Paper" Crystal Prize, Ruse.
5. Stoyanova, D. (2009). Izsledvane ravnishteto na akademichnata motivatsia na studentite ot pedagogicheskite spetsialnosti. V: NAUCHNI TRUDOVE NA RUSENSKIA UNIVERSITET - 2009, tom 48, seria 6.2 - Pedagogika i psihologia; Istoria, etnologia i folklor., Ruse: Rusenski universitet „Angel Kanchev“.
6. Radoslavova, L. (2021). THE PROCESS OF FORMING THE SOCIAL IDENTITY AND POSITION THROUGH EDUCATION. In: 60th Annual Scientific Conference - University of Ruse and Union of Scientists, Bulgaria, Reports Awarded with "Best Paper" Crystal Prize, Ruse.

## Challenges in developing speaking skills in english

Assist. Prof. Mariana Pavlova  
Trakia University, Stara Zagora  
mariana.pavlova@trakia-uni.bg

### Предизвикателства пред развиване на говорните умения по английски език

Ас. Мариана Павлова  
Тракийски университет, гр. Стара Загора  
mariana.pavlova@trakia-uni.bg

**Abstract:** *Speaking a foreign language, including English, can be a significant challenge for many of its learners. The article aims to identify the difficulties faced by first-year students majoring in Preschool and Primary School Pedagogy at Trakia University, Stara Zagora in developing speaking skills, as well as to suggest options for overcoming the barriers in oral communication. In order to find out the reasons for the obstacles in speaking English, a survey of students' opinions was made in the form of an interview. Their answers were collected and grouped based on quantitative indices.*

**Keywords:** speaking skills, pronunciation, fluency, barriers

#### Увод

Обучението по английски език включва четири умения, а именно слушане, говорене, четене и писане. От тези четири, уменията, които някои смятат за най-важно, е говоренето. Това е така, защото неговото овладяване означава, че студентите са усвоили не само т.нар. пасивни умения (слушане и четене), но са в състояние да участват в реални езикови ситуации, създавайки смислово свързана и граматично издържана реч. Според (Burkart, 1998) говоренето е дейност, която включва области на знанието по отношение на произношение, граматика и лексика, а също така и употребата на подходящи думи в правилен ред, с правилно произношение. За (Cameron, 2001) говоренето е активното използване на езика за предаване на значение, така че слушателите да могат да го осмислят, а (Brown, 2004) заявява, че говоренето е интерактивен процес на конструиране на смисъл, който включва в себе си създаване на информация устно, както и нейното получаване и осмисляне.

Доста често развиването на това езиково умение остава на заден план, а несъмнено то трябва да бъде усвоено на нужното равнище от учещите, за да могат да общуват пълноценно на чуждия език. Говоренето изглежда е най-трудно за овладяване от четирите езикови умения, тъй като обучаваните го придобиват и усъвършенстват в неестествена и неавтентична езикова среда и защото традиционно акцентът при учене се поставя върху граматиката и писането. Обстоятелствата у нас показват, че малко студенти могат да се изразяват устно на английски език гладко и с увереност, дори след като са го учили години наред в училище. Повечето са в състояние да разбират английски текст, но са с недостатъчни умения да общуват устно. За да се подобрят техните говорни умения трябва да се изяснят проблемите, които студентите срещат при упражняването му, както и да се работи по всеки един от компонентите, които го изграждат.

#### Характеристика на говорните умения



При преподаването на говорене има няколко елемента, които имат ключова важност по отношение на развиване на способността да се общува устно на английски език. Според (Harris, 1969), петте необходими компонента, които учещите трябва да овладеят на нужното ниво, за да могат успешно да водят разговор са: лексика, граматика, разбиране, произношение, и гладкост на изказа.

- Лексика. Речниковият запас е признат за ключов компонент при владенето на чужд език (Schmitt, 2010). Невъзможно е да се общува или да се изразяват идеи нито в устна, нито в писмена форма, ако не се владее достатъчен брой думи. Най-добрият начин да се увеличи речниковия запас е да се четат на английски и да се отбелязват всички нови, непознати думи в тетрадка речник.

- Граматика. Това са правилата на езика и усвояването им помага на студентите да говорят английски, защото знаят как да подреждат думите в изречение, знаят, например, кое глаголно време да използват и как да образуват правилната му форма.

- Разбиране. Този компонент, свързан с говорното умение е необходимо да се разглежда в тясна връзка с умението за слушане, защото за провеждане на разговор е нужно да се слуша и разбира другия говорещ. Разбирането при слушане е процес на извличане на значение и смисъл от чуто: слушащият трябва да различава звуковете, да разбира границите на думите в цялостния ритмичен поток на езика, да осъзнава словесните структури, да интерпретира интонацията и да умее да свързва всичко това с конкретния езиков контекст и обстановка. (Underwood, 1989)

- Произношение. Произношението е комплексно умение с много елементи, които трябва да се упражняват. Те включват: ударение на думи, фрази, логическо ударение в изречението, интонация, ритъм и характеристика на отделните звукове. Добър начин да се тренира произношението е като се слуша автентична реч и след това се повтаря. В днешни дни съществуват редица софтуерни приложения, които доста улесняват упражняването на това умение и в извънучебна среда.

- Гладкост. Гладкостта на изказа е начинът по който се изговарят думите с ясно произношение без особено дълги и неестествени паузи и спиране, така че слушателят да може да улови правилния смисъл. Разбира се, това е свързано с цялостната увереност на студентите във владенето на езика, защото колкото по-неуверени се чувстват, толкова говоренето на английски е по-несигурно и възпрепятствано, както твърди и (Thornbury, 2005). Сходни с това схващане са и данните от настоящото проучване относно нагласите на студентите по отношение на развиване на умението им да говорят на английски език.

#### **Данни от проведеното проучване**

Изследването е осъществено за да се изяснят причините за трудностите, с които се сблъскват студентите от първи курс, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ в Тракийски университет – Стара Загора при усъвършенстването на речевите си умения по английски език. В него участват 26 студента, редовна форма на обучение от гореспоменатата специалност. Събирането на данни е реализирано април месец 2022г. под формата на събеседване със студентите, които изброяват причините, предизвикващи нежелание у тях да говорят английски, след което е извършен анализ и групиране на техните отговори. Групирането е осъществено в зависимост от повторемостта на отговорите, като на първо място в таблица №1 е поставен най-често повтарящият се отговор:

| № | Отговор   | Брой |
|---|---|------|
| 1 | Опасявам се, че ще допускам твърде много грешки като говоря | 17   |

|   |   |    |
|---|---|----|
| 2 | Не зная достатъчно думи за да се изразя на английски  | 13 |
| 3 | Отнема ми твърде много време да отговоря на английски | 6  |
| 4 | Неудобно ми е заради произношението и акцента ми      | 6  |
| 5 | Нямам достатъчно увереност да участвам в разговор     | 4  |
| 6 | Не ми е интересно                                     | 2  |

Таблица №1

Както се вижда от общия брой отговори, студентите са посочвали по няколко причини, които по тяхно мнение възпрепятстват говоренето на английски език.

Какво трябва да се направи, за да се мотивира по-активното участие на студентите при говорене винаги е било една от основните цели при изучаване на чужд език. За да се намалят задръжките при говорене, е необходимо както преподавателите, така и самите учещи да предприемат съответни действия като използват адекватни стратегии за справяне с проблемите. Според (Harmer, 1991) постоянното поправяне на грешките може да бъде силно демотивиращо и да накара обучаемите да се страхуват да говорят. Именно поради тази причина е нужно да се осигури позитивна, добронамерена и ползотворна образователна среда, където студентите не се страхуват да допускат грешки, а се учат от тях.

### **Стратегии за подобряване на говорните умения**

Учебните занимания трябва да се провеждат така че фокусът да попада върху развиване и усъвършенстване на способността на студентите да говорят. Това може да се постигне чрез определени типове упражнения като, например, дискусии по групи, разказване на истории, презентации, участие в диалози и дори четене на глас на предварително подбрани текстове със съответните задачи по тях.

#### **1. Дискусии**

Студентите се разделят на групи, за да обсъждат интересни за тях теми. Те могат да имат за цел да стигнат до заключение, да споделят идеи за събитие или да намерят решение на някакъв проблем. Важно е да се даде достатъчно време да се подготвят, за да не се чувстват несигурни в представянето си.

#### **2. Разказване на истории**

Учещите могат накратко да обобщят книга, филм или, с оглед на специалността им, приказка. Тук може да се вплете и игрови елемент, например, предварително подготвеният разказ да не съдържа името на произведението, а слушателите да се опитат да отгатнат коя е книгата или филмът.

#### **3. Презентации**

В тази дейност студентите представят своето виждане по предварително зададена от преподавателя тема. Тук може да се включи подготовката на викторини, проучвания, както и на тестове за обща култура, или в някаква по-специфична област – студентите съставят редица въпроси по техен избор и ги задават на колегите си.

#### **4. Диалог**

Това е традиционна техника за изучаване на чужд език, която няма как да излезе от мода, особено ако участващите в диалога в действителност желаят да кажат нещо наистина важно и значимо за самите тях. По-напредналите в английския език с лекота могат да се справят с импровизиран диалог, но за обучаемите с по-малко познания е необходимо да се даде време да подготвят своите реплики предварително. Теми на разговор могат да бъдат семейството, любими магазини, рецепти, хобита, отиди, различни интересни събития и други.

Освен подходящите упражнения за подобряване на говорните умения по английски език, важна стъпка е да се подберат автентични учебни материали, които да предлагат адекватни езикови практики. Използването на автентично

чуждоезиково съдържание е от решаващо значение за ефективността на възприемане от страна на учещите, защото се докосват до „истинския“ език, употребяван от неговите носители. Тук може да се постави специален акцент върху дигиталните източници на такова съдържание, поради огромното разнообразие, което предлагат, свойството им да визуализират конкретни комуникативни събития и не на последно място – учещите сами могат да избират информацията, като това е допълнителен стимул и мотивиращ фактор в учебния процес.

Наред с предимствата на употребата на автентично чуждоезиково съдържание в учебния процес, възникват и някои трудности като, например, това че тази информация често съдържа сложни за разбиране изрази, особени езикови конструкции, което може да затрудни учещите с по-ниско равнище на езикова компетентост. Това се дължи на факта, че повечето овладяват нужния обем от думи и граматика когато достигнат средно ниво. Според резултати от проучвания сред начинаещи, извършени от (Chavez, 1998), учещите посрещат с удоволствие автентичните езикови материали, защото им дават възможност да се запознаят с реалната употреба на езика. Също така, те не считат това съдържание за трудно, но казват че им е нужна педагогическа подкрепа, особено при слушане. Всъщност това, заедно с говоренето, са основните затруднения, пред които се изправят. Слушането на естествена чуждоезикова реч поражда проблеми, свързани с неумението да се различат отделните смислови единици в нейния поток. Тук значително ефективен е подходящият подбор на видео материали, защото те предават на слушащите визуална информация и така допълват цялостната ситуация в даденото комуникативно събитие. Разкриват се невербалните характеристики на речта, давайки възможност на учещите да развиват уменията си за слушане в един по-богат езиков контекст.

### **Заклучение**

От преподавателите по английски език се очаква да могат да разбират разнообразието у своите студенти, особено защото нивото на езикова компетентност на обучаемите е различно, а това до голяма степен е свързано и с увереността им да говорят на чуждия език. Стремещът в занятията по английски език трябва да е насочен към създаването на положителна образователна атмосфера, в която студентите не се чувстват застрашени, а мотивирани да развиват говорните си умения. Като се предоставят добронамерени отзиви, дори при наличието на грешки, може успешно да се намалят задръжките и неудобството, пред които са изправени студентите, когато трябва да говорят на английски език. Способността да се общува на целевия език ясно и ефективно играе важна роля в успеха на обучаемите не само в академичния етап на обучение, а и в по-нататъшното им реализиране в живота. Поради тази причина е от съществено значение да се поставя особен акцент върху развиване на говорните умения на студентите, допринасяйки за усъвършенстването на комуникативните им умения чрез адекватен подбор на необходимите образователни материали. Тези практики карат студентите да са по-активни и заинтересовани от задачите в учебната дейност и в същото време правят обучението им по-смислено и приятно.

### **REFERENCES**

1. Burkart, G. S. (1998). Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
2. Cameron, D. (2001). Working with spoken discourse. Oxford: SAGE Publications, Ltd.
3. Chavez, M. (1998). Learner's perspectives on authenticity. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36(4)

4. Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman.
5. Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. New York: McGraw-Hill Book Company
6. Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. New York: Macmillan.
7. Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. New York: Pearson Education.
8. Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.

## Artificial intelligence - opportunities and prospects for integration in the bulgarian education

Svetla Tankova  
Shumen university "Bishop Konstantin Preslavski"  
svetla.tankova@gmail.com

### Искусственият интелект – възможности и перспективи за интеграция в българската образователна сфера

Светла Танкова  
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“  
svetla.tankova@gmail.com

**Abstract:** *The article notes the progress in the development of artificial intelligence and the stance Bulgaria has adopted on its application in education. It also justifies the need for change in the present educational system in order to meet future professional demands and provide prospects for the successful realization in society of the coming generation. Furthermore, the need for training of pedagogical specialists for interaction with new technological solutions is presented, considering the current state of the education in Bulgaria. An attempt has been made to substantiate this statement by outlining the benefits and the advantages of the technology. This article refers to a number of positive solutions and research in the field of artificial intelligence and in particular discusses its application in the field of education.*

**Keywords:** education, artificial intelligence, technologies

Развитието на технологиите, изправя съвременното общество пред необходимостта да се усъвършенства и да подобрява не само своите когнитивни способности и капацитети, но и дигиталните. Дигиталният свят може да се определи, като изчислителна мощ на интернет и други дигитални устройства, които са част от ежедневието и трайно изменят навичките и разбиранията ни за заобикалящата ни действителност. Вероятно голяма част от нас не осъзнават грандиозната разлика между поколенията, която е резултат от съвременните технологии. Отчитайки преимуществата на миналото не можем да пренебрегваме достиженията на съвременните технологии, които се развиват и интегрират във всички сфери на обществения живот. Днес технологичната бездна между поколенията е обусловена от характеристиките на дигиталните деца, определени като Z поколението. Това поколение са дигитално свързани още от рождението си, като имат неограничен достъп до различно съдържание. Използват технологиите за решаване на задачи и ги завършват отново с тяхна помощ, не познават свят без интернет свързаност и са интегрирали технологиите във всички области на живота си. Тези подрастващи избират обобщено видео представяне на информацията пред това да четат различни обсъждания на въпроса (McCrinkle, 2014). Голяма част от подрастващото поколение имат достъп до информация, посещават различни сайтове без да бъдат напътствани или наблюдавани от техните родители. В начална училищна възраст близо 91% от децата използват интернет у дома за слушане на музика, видео игри, социални контакти, споделяйки лична информация при липсата на родителски

контрол. Родители, учители и цялото общество следва да бъде ангажирано и бдително към навлизането на подрастващите в свят без граници (Chae & Lee, 2014). Децата поглъщат визуално съдържание още преди да са се научили да четат и разбират видяното, пречупвайки го през своята психическа зрялост, която не е в състояние да отчете негативните последици от безконтролното и свободно разлистване на съмнително съдържание в мрежата. Следват поведение и възприемат модели, надхвърлящи техните възрастови особености, или в други случаи насочват вниманието си върху съдържание, ограничено до цветно визуално звуково представяне, с което ограничават развитието и усъвършенстването на речевите си умения. По данни на PISA само за период от три години (2012 - 2015) е отчетен значителен растеж във времето, което учениците и студентите отделят за интернет, както в делнични дни, така и през почивните, когато са освободени от учебни ангажименти. Това е предпочитан от тях начин за достъп до информация.

Тенденцията наложена от интернет и свободния достъп на разнопосочна информация, заедно с многобройните образователни платформи с богат набор от интерактивни уроци, сериозно застрашават водещата роля на учителя. Предпочитанията на учениците към учебно съдържание, поднесено чрез различни дигитални инструменти не винаги се приема одобрително от техните преподаватели. Налага се образователна промяна, защото се променят не само учениците, а и техните учители, които от фокусирани към ученика трябва да се адаптират към тяхното желание за по-завладяващо, цветно, вълнуващо обучение, по-интерактивно, с повече „ефекти“ и елементи на игра. Изминалата учебна година предостави такава възможност на учителите, с въвеждането на дистанционна форма на обучение предвид епидемиологичната обстановка в страната. Дистанционно обучение се провежда извън класната стая, без физически контакт между учител и ученик, които осъществяват комуникация с помощта на електронни ресурси. Основано е на формалното обучение, но ситуирано в различна среда с помощта на интернет свързаност<sup>1</sup>. Тази форма на обучение не е нов и непознат порядък. Предвидена е първоначално за лица (работещи), които нямат възможност да посещават редовни учебни курсове или за отдалечени населени места, където липсват условия за провеждането на лекции в традиционната форма. В последните години нетрадиционната форма на обучение е наложена като част от образователния свят при непрекъснат растеж (Simonson, 2021).

Преминавайки от действителната класна стая в интернет свързаността на домашните условия родителите имат възможност не само да видят децата си в реално време като участници в учебния процес, да наблюдават тяхното внимание и ангажираност, но и да проследят работата на учителите. Независимо от последващите критики от страна на родителите към педагозите относно тяхната професионалната подготовка, преподавателски умения и използваните образователни техники, българският учител е „героят“ на учебната 2020/2021 година. Той съумя почти светкавично да навлезе в некомфортната за него позиция и да преподава в електронен режим. Натрупа опит за работа с различни образователни платформи, търсеше електронни ресурси, с които да предизвика и задържи ученическото внимание, записваше и организираше съдържание за целите на урока. Учителите, които до този момент се чувстваха удобно в ролята си на водещи в обучителния процес, сега гъвкаво преминаваха в различни други роли на ментори, съветници, фасилитатори, в някои ситуации дори се учеха заедно със своите ученици да работят с различни инструменти, достъпни в мрежата. Спорно е дали педагозите имаха нужната подготовка, за да реализират поставените образователни цели, но със сигурност можем да твърдим, че положиха усилия, за да

<sup>1</sup> <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>

се справят с това предизвикателство. Достигнахме много добро ниво на свързаност и достъп до компютърна техника, използвана за дистанционно обучение при 86,5% от децата в страната<sup>2</sup>. Успешната нова роля на българския учител е единствената причина изминалата учебна година да не бъде напразно пропиляна, защото равнището и качеството на човешкия капитал в образованието винаги са имали определяща роля за ефективността на образователния процес, както и за продукта на самата образователна система (Kirova, et al., 2012).

В този смисъл преподавателите следва да притежават наред с високата си професионална подготовка и умения за преподаване по най-подходящия и увлекателен начин, на достъпен език за учащите се и съобразен с иновативните технологии по отношение на методите и подходите на преподаване. Образованието, насочено към мисията „учене през целия живот“ да бъде в синхрон с настъпващите промени в дигиталния и технологичен свят за да се отговори адекватно на бъдещите потребности на обществото. Тези потребности имат икономически характер - поради постоянно променящите се работни места и необходимостта от нови умения за бъдещото трудоспособно поколение; обществен - поради все по-големия поток от информация и все по-трудното ѝ разбиране и установяване, както и личен стремеж - изправени пред възможността да се занимаваме с приятни дейности, да се развиваме, израстваме и предизвикваме себе си. Макар и наложена от други обстоятелства, българската образователна система премина в електронен режим. Таза тенденция се прилага успешно в други страни с цел облекчаване на високата ученическа натовареност предвид все по-големите изисквания на нашето съвремие към тяхната успешна професионална реализация. Изисквания, наложени от навлизането ни в четвъртата индустриална революция, в която заедно с високия технологичен растеж се очаква да бъде основана на развитието на изкуствения интелект. Технология, която дължи своя напредък на постоянно нарастващата изчислителна мощ и наличието на огромни количества данни, които е невъзможно да бъдат обработени от човека. Възможностите, които имаме днес чрез мобилните си устройства, като достъп до информация, съхранение на персонална информация в облачно пространство са неограничени. Тази неограничена сила ще бъде увеличена многократно чрез нововъзникващи технологични пробиви в области, като изкуствен интелект, роботика, автономни превозни средства, интернет на нещата, триизмерен печат, нанотехнологии и биотехнологии, квантови изчисления и съхранение на енергия. Това създава условия за нови видове „машинно учене“, където компютрите ще могат да се програмират сами и да намират оптимални решения на задачи, основани на наличната информация (Витанова, 2020).

Изкуственият интелект притежава способността да създава интелигентни системи за изпълнение на творчески цели и генериране на нова информация, чрез обучение и във взаимодействие с вече съществуващото знание и информация (Кларк, 2020). Представата за изкуствен интелект датира много преди момента на неговите първи обсъждания, като технология или полезен инструмент в различните сфери на живота. Могат да се срещнат твърдения за различни негови образи още от древността приписвани на Бога изобретател, влагайки изначално божествено творение в услуга на хората. Съвременната история на изкуствения интелект се свързва с въведеното понятие от Джон Маккарти през 1956г. с предложение за тема на лятната школа на университета Дартмут в Хановер. По-късно се създават различни програми за изкуствен интелект, които подражават на граматическите способности на хората, дават решения на задачи, които предварително са постулирани чрез различни алгоритми. Появяват се езици за програмиране и нови програми очертаващи връзката между компютрите и мисленето, програми, базирани

<sup>2</sup> [https://european-data-portal\\_interactive.gitlab.io/covid-19/digital\\_education.html](https://european-data-portal_interactive.gitlab.io/covid-19/digital_education.html)

на знанието, както и първите алгоритми за разбиране и разчитане на езици. Стремешът на научно-изследователските звена по света и компании през 80-те години на XX век е насочен към изпитване, развиване и конструиране на различни изчислителни машини, които да подпомагат човека и да бъдат изцяло подчинени на него, достигайки в последните години до все по-натрапчивата идея за изкуствен интелект, който да надхвърля човешките възможности (Тодорова, 2019).

Всички програми, които използват изкуствен интелект са основани на два елемента: логиката и предшестващата я информация. Знанието е изградено от множество информационни единици, като факти, теории, концепции, процедури, взаимовръзки и всичко, имащо отношение към изпълнението на задачата. Програмите се пишат, за да предоставят онази способност на компютъра да манипулира с информацията, да се обучава и да прави надеждни заключения и решение на съществуващ проблем. Отчитайки логичното и стриктно следване на серии от стъпки на софтуера, изкуственият интелект използва технологията на търсене и откриване на съпадение в различни примери, като в някои случаи модифицира знанието. На това се основава и възможността на изкуствения интелект да се обучава (Anyanwu, 2011).

Днес мислещите машини намират приложение в някои области на съвременния живот. Използват се в икономическите среди, като сътрудник по отношение на статическата обработка на данни, извличането на устойчиви нагласи и като предикат на успешни вероятности. Помислете колко често ви се е случвало да получавате различни рекламни предложения за даден продукт, които изненадващо ви заливат минути след като сте потърсили информация за него в интернет. Някак са усетили вашата нагласа и търсят най-доброто предложение за вас. Това всъщност е резултат от вашата активност в интернет пространството, която отчита вашите търсения и мигновено ви насочва към различни алтернативи на желанието от вас продукт. Изкуствен интелект стои зад персонализираното съдържание, което получавате, и е резултат от обработка на различни данни, като посещения в определени сайтове, думи в търсачката, които насочват към вашите предпочитания. Това е в сърцевината на електронната търговия, където големите платформи използват широко стратегии за персонализиране и моделиране на клиентските очаквания. Предвид достойнствата си и чувствителното намаляване на технологичното време за обработка на въведената информация, технологията е част от редица индустрии. Тя е психологически обусловен инструмент за изследване на човешкото поведение в бизнеса, анализатор и съветник при избора на решения в областта като отчита и пресмята рисковете, свързани с определени дейности. Изчислителната машина е способна да ви посъветва да предприемете стъпка в друга посока за да избегнете неблагоприятни последици. Изкуствения интелект е интегриран и като технология, която участва при подбора на кадри. Широко навлиза в процесите при автоматизираните машини чрез поточно осигуряване на рутинни дейности в производството под ръководството на оператор. Създават се „чат-ботове“, като инструмент за изследване на потребителската нагласа в бизнеса, банковите услуги и отскоро в помощ на библиотекарите не само с автоматизирането на често задаваните въпроси, но и с презаписването на книга (Умния, 2020).

Обмислят се различни приложения на изкуствения интелект в образованието, които ще подпомогнат учителите, като извършват някои административни техни задължения. Технологията е възможност и за учениците, като им предоставя персонален план за обучение основан на предварителната информация за техния индивидуален растеж и интереси. Всичко това се споменава в различни световни образователни стратегии предимно с общи формулировки. Франция например отбелязва, че развитието на изкуствения интелект ще подпомогне учителите в техните ежедневни дейности, помагайки им в изчисленията и оценяването на



учениците сред другите им задължения. САЩ поставя на преден план възможността на изкуствения интелект да помага на студентите, да откриват модели в работата си, да съдейства и на учителите, които да наблегнат върху словесното изразяване на студентите с учебна цел. Япония също констатира, че макар изкуственият интелект да не може да замени хората, технологията лесно пленява детското внимание и този интерес намалява тежестта на обучението, водено от учителите (Vlies & Vincent-Lancrin, 2020). След изготвянето на предварителна рамка за развитието на изкуствения интелект в България през 2019, година по късно е изготвена и концепция за развитието на технологията с обхват до 2030 година. Приоритетно в нея са възприети секторите консуматори на изкуствен интелект, като селското стопанство, здравеопазване, инфраструктурни приложения за изграждането на интелигентни градове, транспорт и публична администрация. Внедряването на технологията несъмнено ще изисква подготвени кадри с достатъчно познания в сферата, за реализирането на това условие са предприети редица интервенции по всички нива на образованието за преодоляване ниското ниво на цифрови компетенции у нас (BAN, 2020).

**Готова ли е българската образователна система да отговори на тези очаквания? Разполага ли с подготвени педагогически специалисти, които да взаимодействат с технологиите, да се възползват от тяхната производителна сила и да развият иновативно обучение за подрастващите?**

По данни на НСИ за уч.2019/2020г. в България се обучават 160754 студенти в различни степени на висшето образование в това число и чужди граждани. По-голямата част от тях са все още в бакалавърска степен на обучението си, предстои усъвършенстване и надграждане на придобитите знания в по-висока степен на образованието. Образователната структура на населението е неравномерно разпределена, повече от половината са със средно образование, което затруднява адаптацията на трудоспособните граждани към технологичната ера, в която се намираме. Това, съотносимо към възрастта на действащите учители и преподаватели, попадащи във възрастовата рамка 55-59 години, е тревожно. Нараства броят на децата за последните пет години, които се обучават в частни общообразователни училища. Очевидна е притегателната сила, която оказват те върху родителското тяло при избора им за образователна институция, главно чрез различни форми на обучение, организация на училищната средата, индивидуален подход към подрастващата личност, които държавното училище не може да осигури в този си вид<sup>3</sup>.

Националната програма за развитие на България до 2030 насочва вниманието си към промяна на обществената нагласа към учителската професия и доверие в държавните образователни структури. В нея са предвидени различни интервенции, както в академичната подготовка на бъдещите педагози, така и във връзка с продължаващата квалификация на учителите в направление информационни и комуникационни технологии. Нивото на цифрови компетентности и умения според документа се определят като пречка за постигането на цифров растеж<sup>4</sup>. Предоставена е възможност на различни държавни и частни организации, които могат да провеждат обучения сред учители за подобряване на техните професионални умения. Споделят се добри практики от учители, успешно прилагачи иновативни техники в своята работа, с цел осигуряване на достъпна информация и подготовка на педагогическите специалисти за въвеждане на гъвкави инструменти в работата им. Независимо от многобройните проектни програми за постигане на тази цел, не са много онези учители, които впоследствие интегрират наученото. Проучвания в световен мащаб на този проблем също отчитат, че

<sup>3</sup> <https://www.nsi.bg/sites/default/files/publications/education2020.pdf>

<sup>4</sup> <https://www.minfin.bg/bg/1394>

повечето учители бавно променят начина си на преподаване (Херълд 2018: 73), трудно излизат от рутината и удобната позиция на водещи във взаимодействието с учениците. Това вероятно е и основанието в Стратегията за развитие на изкуствения интелект у нас в подготовката на квалифицирани кадри да се насочват предимно към младите представители на обществото. Въпреки усилията в тази посока страната ни продължава да заема 28-мо място в европейската общност според Индекса за навлизането на цифровите технологии в икономиката и обществото (DESI). Основни цифрови умения притежават едва 29% от населението при средна стойност за Европейския съюз от 58%<sup>5</sup>.

Промяната в образователната система е наложителна не само защото вида, в който се реализира в момента не дава добри резултати, но и заради променящия се около нас свят. Съвременното училище с всички свои порядки и организация се оказва нежелано място за своите възпитаници. Те често го възприемат за наложено задължение, което заема част от времето им през деня и търпеливо чакат то да изтече. Въпросът за дейност, която да носи удовлетворение на учители и ученици, сякаш изобщо не може да намери място в тази му форма. Училищният живот е строго организиран по стаи, времетраене, статично разположени ученици, звънец, алармиращ стартирането и преустановяването на мисловната дейност за всички участници, организация по модел, изискващ изпълнение без право на замяна. Всичко това нагнетява напрежение, среща отпор и апатия към изпълнението на наложения ред и предизвиква безразличие в бъдещето поколение. А те от своя страна са зрелищни, експресивни, невъздържани, искат повече, по-цветно, по-вълнуващо, по-интересно обучение. Повече забавления и по-малко четене, повече игри и по-малко статични дейности. В тази действителност учителят се опитва да привлече вниманието им с изпитани въздействия, резултат от педагогическия му опит, често обвързани с определени последствия за обучаемите или се стреми да предизвика вътрешна мотивация, като ги плени с различни технологични инструменти и игри.

### **Предвид денонощната свързаност на децата с интернет в игри и зрелищно представяне на различни умения, кой учителски подход би имал по-добри резултати?**

Не можем безучастно да наблюдаваме промените в света около нас, без да подготвяме себе си и учениците за бъдещата реализация на възможностите им, да се опитваме да градим знания и умения у тях, удобно стоящи зад чина, докато други изследват и опитват в интерактивна среда и различни СТЕМ практики. Динамиката на технологичното развитие налага човешкият фактор да бъде подготвен, като от това произтича и осъвременяване на образователната система и динамична промяна на образователните цели. Образованието трябва да има за цел да подготви подрастващите не просто за пазара на труда, а да осигурява възможности за учениците да овладеят умения, които ще са им необходими за да бъдат активни, отговорни и ангажирани граждани (OECD, 2018).

Изкуственият интелект, като технология с безкрайно развитие според характера си да се самообучава и усъвършенства, предполага широки ползи от използването ѝ в бъдеще, както и възможност за разкриване на нейния капацитет в образователната парадигма. Изтъквайки неговите предимства и полезност в обработката на големи масиви от информация, Холмс посочва области, в които машините превъзхождат човека: при повтарящи се и прогнозни задачи; при задачи, които зависят от изчислителната мощност; при задачи за класифициране на огромни количества данни; при вземане на решения основани на конкретни правила (Holmes,

<sup>5</sup> <https://www.ipa.government.bg/bg/indeks-desi-po-vreme-na-covid-19-i-kde-e-blgariya>

et al., 2019). Отбелязват се и дейности, в които човекът се справя значително по-успешно от машините и това негово преимущество е непосилно за технологията към момента. Въпреки това се създават условия за обществото да извлича ползите от изкуствения интелект и свързаните с него технологии: за подобряване на образователните процеси в класната стая и на системно ниво; за подготовка на учениците за нови набори от умения за все по-автоматизираните икономики и общества (Vlies & Vincent-Lancrin, 2020). Приложението на изкуствения интелект в образованието ще позволи:

- Създаване на учебни материали с виртуална реалност, гласова връзка, съдържащи атрактивни игрови елементи. Учебно съдържание с виртуална реалност може да предложи това, което търси младото поколение, цвят, ефекти с елементи на игра и да учиш на терен - например за историческите събития. Теоретичното излизане на учебно съдържание от учителя може да бъде заменено от вълнуващо преживяване, в което ученикът не е просто зрител, а участник, който попадайки в друга реалност узнава факти и събития по интересен и неповторим начин. Благодарение на изчислителната си мощ, технологията може да прави това бързо и ефективно, като намалява времето за извършването на ученическите задължения и предоставя възможност на обучаемите да изследват области, близки до интересите на всеки един.

- Персонализирано учебно съдържание с помощта на интелигентни системи за обучение и адаптивна навигация в метаданните на учебните ресурси. Човешкият ресурс, вложен в изготвянето и оформянето на планове може да бъде заместен от изкуствен интелект, който, базиран на персоналните записи за ученика, е способен да открива закономерности, които иначе могат да бъдат пропуснати.

- Диагностициране на вниманието, реакциите, емоциите и индивидуалния темп на работата на обучаемите като обратна връзка при персонализирано обучение. Това осигурява възможност преподаването на учениците да се случва по интересен и пленяващ вниманието им начин, без съпротива от тяхна страна и отегчение.

- Подпомагане при оформянето на тестове за оценяване чрез автоматично синтезиране на въпроси, отговори и дистрактори по зададен учебник.

- Анализ над събраните данни за успеваемост и мнения на ученици, родители и учители с цел оценка на качеството на учебния процес. Изкуственият интелект може да допринесе за работата на учителите, като извършва вместо тях сложни статистически задачи, установява отклонения, отчита устойчиви нагласи, предлага решения, които биха довели до положителна промяна. С това учителят, ще има повече време за действително общуване с учениците, като напътства и подпомага обучителния процес на подрастващите, вместо да се превръща в административен изпълнител на процедури.

- Създаването на софтуер, подпомагащ планирането на работата на учителите.

- Подпомагане при оценяването на учениците. Вероятно голяма част от педагозите с часове извършват подобна статистическа обработка на ученическите резултати и много често тя се случва в извънработно време. Диагностицирането на резултатите не е единствената задача на учителя. Той следва да отчете регистрираната оценка в какъв диапазон попада, да съобрази дали се налага да бъде оказана допълнителна помощ. В най-добрия случай педагогът съставя индивидуален план за постигане в максимална степен на заложените цели в обучителния процес. Да си представим, че това се налага за поне 15% от обучаемите или за 3-4 деца, което е напълно реална извадка. Учителят трябва да отделя дни, за да систематизира въздействията, които да се приложат в конкретната ситуация. В класа освен децата, нуждаещи се от допълнителна подкрепа, по всяка

вероятност има и други, които изпреварват бързо своите връстници - те са жадни за знание, искат повече и още. За тях учителят трябва да се подготви допълнително, ако желае да задържи този интерес и внимание. Така педагозите, попадат в безкрайния кръговрат от протоколи и рамки за действие, намалявайки времето за реално общуване с учениците.

В тази представа изкуствения интелект може да бъде сътрудник на учителя, който не се уморява и извършва изчисления безпогрешно за миг, както и би могъл да отправи препоръка за индивидуалното развитие на всеки ученик, основана на наличната информация.

Всяка от изброените по-горе дейности е в потенциалните възможности на изкуствения интелект. Тези рутинни задачи отнемат изключително много време, когато бъдат извършвани от човека. Това е в основата на дигитализацията и има за цел оперирането по най-ефективен начин с големи масиви от информация. Това не е във възможностите на човека, поради ограничения, свързани с неговото естествено развитие, но е в способностите на изкуствения интелект. Подобна реалност е напълно възможна и по всяка вероятност впечатляваща за всички страни на обучителния процес, която в съвременната обстановка следва да бъде използвана за подобряване на училищната среда и образованието в неговата цялост. Обучение, което да се развива и усъвършенства заедно с технологичния световен растеж и подготвя подрастващите за живот, в който бъдещите търсения ще са свързани с умения, като комплексно и креативно мислене, взаимодействието и кооперирането с други за изграждане на ново знание, основано на съществуващото такова. Това налага да се създадат условия за адаптивност на подрастващите към настъпващите промени (OECD, 2018). Подготовка на бъдещото поколение за време, в което те пълноценно да се впишат и реализират своите способности. Застъпването на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) в образователната система има за цел реализирането на тези намерения в най-пълно съдържание.

Днес учениците често са много по-подготвени технологично от своите преподаватели, това е естествено проявление и резултат от достъпа им до технологиите още от раждането им. Подрастващите използват технологиите с лекота, докато учителите се опитват да трансформират компетентностите си, за да могат да ги използват в работата си. Разликата в поколенията е толкова голяма, че трудно се стопява дистанцията между двете страни, участващи в образователния процес. А технологичният напредък, обуславя дигитализирането на учебното съдържание, промяната на обучителния процес, в който може широко да се използват ползите на изкуствения интелект. Независимо от трудностите, образованието има за цел да осигури възможности за реализация на учениците. В техния свят, където живеят и се развиват, е немислимо обучение без дигитални технологии. Те предоставят възможности целия образователен процес да се случва по-вълнуващо и цветно, по всяко време и на различно място. Образованието трябва да може да отговори на съвременните търсения, тъй като има достатъчно опит и познание, които да предложи на учениците, както и възможности и перспективи за адекватна реализация в динамичната реалност. Необходими са новаторска, разумна изследователска мисъл, и стремеж към успех по всички етажи на образователната структура.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Anyanwu, K. (2011). Overview and Applications of Artificial Intelligence. *Federal University of Technology - Owerri*.
2. БАН. (2020). Стратегия за развитието на изкуствения интелект в България до 2030г. *София: БАН*

3. Витанова, Н. (2020). Образование на бъдещето. 1 ed, *Шуменски университет "Епископ Константин Преславски – Шумен*.
4. Chae, M. & Lee, S. (2014). Children's Internet use in a family context: influence on family relationships and parental mediation. *Journal of American Science*, 10(5), 41.
5. Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in Education. *Boston: CCR*.
6. Кирова, А., Зарева, И., Матев, М. (2012). Съхранение и развитие на човешкия капитал в образованието и науката в България. *София: АИ Проф. Марин Дринов*.
7. Кларк, А. (2020). Новият свят на изкуствения интелект. *InGlobo*, Vol. 46, 28-38.
8. McCrindle, M. (2014). The ABC of XYZ. *Understanding the Global Generations*. 3rd Edition ed. Bella Vista: McCrindle Research Pty Ltd.
9. OECD. (2018). The future of education and skills. *OECD*
10. Тодорова, М. (2019). Изкуственият интелект. *София: Изток-Запад*.
11. Vlies, R., Vincent-Lancrin, S. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *Paris: OECD*

#### REFERENCES:

1. Anyanwu, K. (2011). Overview and Applications of Artificial Intelligence. *Federal University of Technology - Owerri*.
2. BAN. (2020). Strategia za razvitiето na izkustvenia intelekt v Balgaria do 2030g. *Sofia: BAN*
3. Chae, M. & Lee, S. (2014). Children's Internet use in a family context: influence on family relationships and parental mediation. *Journal of American Science*, 10(5), 41.
4. Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in Education. *Boston: CCR*.
5. Кирова, А., Зарева, И., Матев, М. (2012). Съхранение и развитие на човешкия капитал в образованието и науката в България. *София: АИ Проф. Марин Дринов*.
6. Кларк, А. (2020). Новият свят на изкуствения интелект. *InGlobo*, Vol. 46, 28-38.
7. McCrindle, M. (2014). The ABC of XYZ. *Understanding the Global Generations*. 3rd Edition ed. Bella Vista: McCrindle Research Pty Ltd.
8. OECD. (2018). The future of education and skills. *OECD*
9. Тодорова, М. (2019). Изкуственият интелект. *София: Изток-Запад*.
10. Витанова, Н. (2020). Образование на бъдещето. 1 ed, *Шуменски университет "Епископ Константин Преславски – Шумен*.
11. Vlies, R., Vincent-Lancrin, S. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *Paris: OECD*

## Development of self-study habits through software resources

Assoc. prof. Desislava Baeva, PhD  
Angel Kanchev University of Rousse  
dbaeva@uni-ruse.bg

### Изграждане навици за самообучение чрез използване софтуерни ресурси

доц. д-р Десислава Баева,  
Русенски университет „Ангел Кънчев“  
dbaeva@uni-ruse.bg

**Abstract:** *A relatively new area of research used by educators, psychologists, and methodologists is self-regulated learning. This approach places students in the role of direct participants in the organization of the learning process and leads to increased motivation and commitment to learning, behavior correction, and accurate self-evaluation of results. The development of modern technologies is a prerequisite for the successful application of software resources in the self-learning process, but it imposes a series of specific requirements both on the trainees and the digital product itself. The positive relationship between self-regulatory skills, academic achievement, and self-efficacy (scores) for both younger students and college students is undeniable. This article reviews the theoretical framework and promotes a software platform designed specifically to support the self-training process.*

**Keywords:** self-educational competences, self-training, self-regulation.

#### ВЪВЕДЕНИЕ

Изграждането на навици за самообучение е важна стъпка във всяко образование. То води до независимост и способност за личен успех. Традиционното обучение с преподаване има място в учебните заведения, но самостоятелното откриване на отговори на поставените задачи или индивидуалното решаване на проблем е не само по-мотивиращ фактор, но също така помага за затвърждаване изучавания материал.

Когато учещите започнат сами да поемат отговорност за своето обучение и за своята успеваемост, те развиват и полезна увереност и самомотивация. На по-късен етап това може да се окаже ключов фактор за личен и професионален успех.

#### ИЗЛОЖЕНИЕ

Самоподготовката и саморегулацията са важни елементи в редица парадигми за образование.

Самоподготовката при **класическо формално обучение** е дефинирана в чл. 25 от Наредбата за организация на дейностите в училищното образование. Според нея дейностите по самоподготовка на учениците включват: 1. Ситуации за осмисляне изучаваното съдържание по време на учебния час, за преодоляване затрудненията в усвояването на учебното съдържание; 2. Усвояване на начини и методи за рационално учене; 3. Подготовка на домашни, проектни задания и/или задачи; 4. Подготовка за класни и контролни работи; 5. Изпълнение на допълнителни задачи и упражнения във връзка с общообразователните учебни

предмети от седмичното разписание, поставени от учителя на групата; 6. Формиране на умения за самостоятелно планиране и организиране на подготовката; 7. Консултации с учители по различни учебни предмети (НОДУО, 2016)

**Саморегулираното учене** е относително нова област за методите. То се разглежда като процес, при който учениците са преки участници в организацията на учебния процес. Те са инициатори в дефинирането на учебните цели, в планирането и прилагането на подходящи стратегии за тяхното реализиране, в ефективното управление на времето. Това води до повишена мотивация и ангажираност към учебния процес и ученето, корекция на поведението, самооценка на резултатите. Редица проучвания показват положителната връзка между уменията за саморегулиране и академичните постижения и оценката за самоефикасността както на по-малките ученици в началния етап, така и на учениците в средното училище (Yankulova, 2020). Тази парадигма разглежда самоподготовката като част от изграждането на умения за учене през целия живот (Gray, 2016).

### **Методически аспекти за формиране на самообразователни компетенции**

В методически аспект самообучението се характеризира с четири ключови компонента на независимото учене: готовност за учене, поставяне на учебни цели, ангажиране в процеса на обучение и оценка на ученето.

#### **1. Готовност за учене**

И. А. Зимняя очертава тази характеристика като вътрешни познавателни умения и мотиви, както и самоконтрол в процеса и резултата от дейността (Zimnyaya, 2009). Признаците за готовност за самостоятелно учене включват: *автономност, организираност, самодисциплина, способност да се комуникира ефективно и способност да се приема конструктивна обратна връзка*. Тук базово място заемат добре развитите умения като: *обща грамотност, смятане, графично представяне на данните, умения за учене, умения за планиране, аналитични умения*.

Използването на софтуерни ресурси в процеса на самообучение налага изискването обучаваните да са с висока компютърна грамотност, умения за работа с различна информация и добра самодисциплина. Различни софтуерни функционалности могат да подпомагат процеса на саморегулация като поощряват ежедневната работа, показват напредъка на обучавания или очертават индивидуалния път за обучение.

#### **2. Поставяне на учебни цели**

От решаващо значение за изграждане на вярно разбиране на учебните цели от обучаваните е предварителното фокусиране върху очакваните резултати: *какво трябва да се знае след изучаването на учебната единица, продължителност, структура и последователност на дейностите, анализ на ресурсните материали и др.*

Учещите трябва да приемат себе си като обучавани, за да осъзнаят нуждите си като самонасочени ученици. За този етап използването на подходящ софтуерен ресурс за учене е най-уместно. Добра практика е игровизацията на учебния процес, където постигането на учебните цели често е съпроводено с развитието на определен анимационен герой или събирането на виртуални ценни предмети, като крайната цел се постига след усвояването на целия учебен материал.

#### **3. Ангажиране в процеса на обучение**

Един от успешните начини за формиране готовност за самообучение се счита *задаването на самостоятелна работа*, разглеждана като “дейност на учениците по усвояване на знания и умения, която протича без пряката намеса на учителя, въпреки че е ръководена от него” (Korneeva, 2019). При организирането и провеждането на дейностите по самоподготовка учителят на групата е необходимо

да „се съобразява с индивидуалните характеристики на децата по отношение на стила на възприемане и учене, темпото на работа, потребностите и интересите“ (НОДУО, 2016).

Самостоятелната работа изисква задълбочен подход към изучаването, при който обучаваните трябва да приемат идеи и да могат да прилагат знания в нови ситуации. Те трябва да създават свои собствени връзки и да бъдат свои собствени мотиватори. На този етап приложението на софтуерни ресурси е целесъобразно в определени ситуации и при определен тип задачи (напр.: анализ на текстови документи, създаване на дигитални ресурси и др.)

#### 4. Оценяване на наученото

Това е метакогнитивен процес, при който се развиват рефлексивните и диагностичните умения (самодиагностика на собственото мотивационно състояние; диагностика на готовността за изпълнение на SR; оценка на собственото ниво на компетентност и опит в обучението по образователната единица) (Georgieva, 2017).

За да бъдат учениците успешни в самостоятелното си учене, те трябва да могат да се ангажират със саморефлексия и самооценка на своите учебни цели и да има напредък в дадената учебна единица.

Софтуерните онлайн тестове, казуси и други познавателни игри са ценен ресурс при изграждането на саморефлексия и успешно допълват работата на преподавателя.



Фигура 1. Фази на организация и диагностика на процеса на самообучение

#### Софтуерни платформи за самообучение

Благодарение на развитието на съвременните технологии, на използването на интернет и развитието на концепцията за учене през целия живот вече милиарди хора имат достъп до онлайн курсове. Тъй като те са удобен начин за учене и имат редица допълнителни функционалности, онлайн класовете могат да бъдат добра алтернатива за самоподготовка. Техни предимства са:

- Гъвкавост и работа с индивидуални темпове;
- Възможност за многократно повторение;
- Поддържане на курсове в различни направления;
- Последователно напредване и запазване на текущото състояние.

Като методически недостатъци могат да се изброят:

- Изисква се висока самодисциплина;



- Изисква се умение за разпределение на времето;
- Липса на социални контакти с други членове на академичната среда;
- Липса на гаранция за покриване на определения минимум от знания според образователните институции на съответната държава;
- Обучението не се съобразява с индивидуалните знания и умения на обучавания, а задължително се преминава през всички образователни единици.

## Проект

Повлияни от тенденциите на новото време, учебните програми по Модул 4 „Програмиране на информационни системи“ (Информатика, профилирана подготовка) предвиждат определен брой часове за разработване на самостоятелна задача. За да може знанията от тях да се обвържат с изученото преди това е предвидена проектна дейност в последните седмици от срока.

Като отчитат важноста от самоподготовката по базовите дисциплини и в частност по математика, дванадесетокласници от МГ „Баба Тонка“ Русе разработиха софтуерна система за подпомагане процеса на самоподготовка – MatScheduler (Вж. фиг. 2). Софтуерната система MatScheduler е създадена именно със задачата да подпомогне процеса на самоподготовка. Целта, заложена при нейното проектиране, е тя да подпомага самоподготовката на учениците, по време на обучението им по математика. Системата се базира на популярните вече учебни помагала, като спомага да се подберат най-подходящите задачи (според началните познания на всеки ученик) на базата на оценка, направена с входящ тест.



Фигура 2. Екран от софтуерния продукт MatSheduler

Системата предлага следните функционалности:

- Начален тест на определяне нивото по математика на обучавания;
- Избор на учебни помагала, на базата на които ще се осъществи подготовката;
- Възможност за добавяне на нови учебни ресурси и премахване на други;
- Подбор на последователност от задачи на базата на различните учебни помагала, предлагани от МОН;
- Проследяване на успеваемостта на обучавания.

Въведеният в софтуерната платформа подход акцентира върху формирането на активна позиция на учениците и развитието на математическия им потенциал в

контекста на предварително поставените конкретни дидактически цели и задачи на обучение, като учителят продължава да изпълнява своите менторски функции.

В експеримента е заложена и практиката за „активно учене“ – *учене чрез игра, чрез преживяване и взаимодействие*, като са предвидени виртуални награди при преминаване на съответни нива от образователни ресурси. Изградената последователност от задачи позволява да се запълнят всички липсващи празнини в основите на обучението, както и да се напредва с малки стъпки от лесен към труден материал.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

От направените наблюдения може да се обобщи, че главните предизвикателства пред обучението в българските училища и университети продължават да бъдат свързани с нуждата от подобряване организацията на учебната работа и социално-психичния климат, намаляване учебната натовареност и увеличаване времето за самоподготовка и саморефлексия, усъвършенстване на съдържанието на учебните програми, постигане на професионална релевантност между академичните знания и изискванията на съвременните професии и динамиката на пазара на труда. Само с успешното реализиране на подобни образователни инициативи може реално да се очаква повишаване качеството и конкурентноспособността на обучението в българските учебни заведения.

Сами учещите стигат до извода за необходимостта от качествени софтуерни ресурси, които да подпомагат учебния процес и да служат за:

- Целенасочена работа за подкрепа и подобряване на ученето;
- Развитие на ключови умения за самостоятелно и саморегулирано онлайн учене;
- Прилагане на гъвкави подходи и педагогически модели, които да стимулират включването на учениците в учебния процес, поемането на отговорност за собственото им учене, когнитивното им ангажиране и активно участие в създаването на знание;
- Подобряване възможностите за работа с учещи с различни нива на мотивация, ангажираност и умения за саморегулирано учене;
- Вземане на информирани решения за прилагане конкретни мерки за повишаване ангажираността и мотивацията на ученици и учители за онлайн учене и преподаване и за проследяване ефектите от тези мерки.

**Забележка:** *Представената софтуерна система MatScheduler е разработена през учебната 2021/22 г. от учениците Александра Папазова, Пресиян Петев, Димитър Чапаров от 12<sup>а</sup> клас в МГ „Баба Тонка“ – гр. Русе.*

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Наредба № 10 от 2016 г. за организация на дейностите в училищното образование (2016) ДВ, бр. 73
2. Янкулова Й, (2013) Психологически измерения на локуса на контрола на студентите в академичната среда, Педагогически новости, брой:1, , стр.:3-10, ISSN (pint):1314-7714
3. Зимняя И.А. (2009) Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе.. №2.
4. Корнеева Лариса Ивановна, & Турышева Алина Ивановна (2019). Методические аспекты формирования самообразовательной компетенции в области межкультурной коммуникации у студентов-лингвистов. Педагогическое образование в России, (7), 92-96.

5. Георгиев, Д. (2017): Емпиричен анализ на стиловете на учене на студенти от счетоводните специалности в Международно висше бизнес училище. Published in: Развитие на висшите училища в контекста на европейските изисквания за качество на образователните услуги, изд. МВБУ, Vol. 14, No. ISBN 978-954-9432-75-1(CD): pp. 521-529.

6. Gray, P. (2016). Children's natural ways of learning still work—even for the three Rs. In D. C. Geary & D. B. Berch (eds), *Evolutionary perspectives on child development and education* (pp 33-66). Springer.

#### REFERENCES:

1. Naredba № 10 от 2016 г. за organizatsia na deynostite v uchilishtnoto obrazovanie (2016) DV, br. 73

2. Yankulova Y, (2013) Psihologicheski izmerenia na lokusa na kontrola na studentite v akademichnata sreda, *Pedagogicheski novosti*, broj:1, , str.:3-10, ISSN (pint):1314-7714 Зимняя И.А. (2009)

3. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezulytata obrazovania // *Эксперимент i innovatsii v shkole*. №2.

4. Korneeva Larisa Ivanovna, & Turysheva Alina Ivanovna (2019). Metodicheskie aspekty formirovaniya samoobrazovatelynoy kompetentsii v oblasti mezhkulyturnoy kommunikatsii u studentov-lingvistov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (7), 92-96.2.

5. Georgiev, D. (2017): Empirichen analiz na stilovete na uchene na studenti ot schetovodnite spetsialnosti v Mezhdunarodno visshe biznes uchilishte. Published in: *Razvitie na visshite uchilishta v konteksta na evropeyskite iziskvania za kachestvo na obrazovatelните услуги*, изд. МВБУ, Vol. 14, No. ISBN 978-954-9432-75-1(CD): pp. 521-529..

6. Gray, P. (2016). Children's natural ways of learning still work—even for the three Rs. In D. C. Geary & D. B. Berch (eds), *Evolutionary perspectives on child development and education* (pp 33-66). Springer.

## **Acoustic means of non-verbal communication – key to successful pedagogical communication in the online environment**

Assoc. Prof. Dr. Georgi Petrov Georgiev,  
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo,  
Faculty of Pedagogy  
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg

## **Акустичните средства за невербална комуникация – ключ към успешно педагогическо общуване в онлайн среда**

Доц. д-р Георги Георгиев  
ВТУ „Св.св.Кирил и Методий“  
Педагогически факултет  
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg

**Abstract:** *Pedagogical communication is a specific type of social communication that bears the marks of professional culture and purposeful creative activity. Its main characteristics are its goal-directedness, regularity and systematicity, and in turn, it pursues the realization of strictly specific tasks related to the educational process. In the conditions of synchronous learning, there is a sharp limitation of the possibilities of non-verbal means of communication used in the traditional pedagogical process, such as facial expressions, gestures, postures, etc. In this article, we will try to emphasize the acoustic means of non-verbal communication, as key to successful pedagogical communication in the conditions of online learning.*

**Keywords:** pedagogical communication, online learning, acoustic means of non-verbal communication.

Неоспорим факт, е че дигиталната действителност навлиза все по-осезаемо в живота на съвременния човек и оказва ключово значение както на обществено-икономическите отношения, така и на всяка личност поотделно. Вече се приема за „нормално“ да плащаме сметките си онлайн, да резервираме почивки, полети и ресторанти през приложения, както и да се обучаваме в условията на отдалечен достъп.

Не могат да се отрекат предимствата, които има електронното обучение, като бърз и лесен достъп до учебните ресурси, интерактивността на представяната информация и представянето и по нов и интересен за обучаемите начин, възможностите да се обучава от всяка точка на света, възможностите за лесна навигация и модулния принцип придобиването на нови знания, умения и компетенции е забавно и лесно.

Особено голям е приносът на електронното обучение в процеса на обучение и образование на възрастните, тъй като представлява ключов компонент на ученето през целия живот. То е насочено към осигуряване на такива условия и процеси за обучение, които имат привлекателен характер и отчитат потребностите на учащите. (Vasileva, V. 2015:19)

Но разбира се освен предимства, онлайн обучението има и своите недостатъци. Като основен порок на електронното обучение може да се изведе липсата на непосредствен (жив) контакт между участниците в учебния процес.

Липсата на жив контакт води до ограничаване на основните средства на невербалната комуникация, които принципно се използват в традиционното педагогическо общуване.

Изследвания на психологическите аспекти на общуването показват, че с помощта на думите се предава 7% от информацията, със звукови средства (интонация, тембър) около 38%, с мимики, жестове, пози – 55%. Изводите, които могат да се направят са, че езикът е вторична проява на човешката дейност, поведението предоставя най-добрата информация, значимо е не какво се говори, а как това се прави (Georgiev, G. 2017:81).

Съществуват множество различни подходи и методи, които се използват за изучаване на невербалната комуникация, но независимо от всичко, в крайна сметка вниманието винаги се насочва към основните невербални знаци.

Според В. Райнов основните невербални знаци включват:

- телесен контакт;
- отстояние (в близост или на разстояние от групи хора или отделни лица);
- ориентация (на поглед, телесна позиция);
- поява (индивидуални качества - дрехи, физика, прическа);
- поза (характерна за отделни раси, социални групи, религии, професионални сдружения);
- движения на главата (напр. специфичното кимане с глава на българина);
- фациална експресия;
- жест на ръцете, главата, тялото;
- поглед (напр. срещането на погледите по време на разговор, което понякога достига до 75% от общото време на диалога);
- невербални елементи на говора - емоционалното ниво на речта, паралингвистичните или прозодичните елементи (Raynov, V. 1993:86).

А. Шефлен и С. Дункан предлагат друга доста популярна класификация:

- кинесика - комуникация чрез движения на тялото, включващи изразите на лицето, позата и положението на тялото, движенията на ръцете и краката;
- проксемика - комуникация чрез пространство, територия и дистанция;
- параезик - интонация и паралингвистични елементи;
- тактилна модалност - комуникация чрез допир;
- обонятелна модалност - комуникация чрез миризми;
- цивилизационна модалност - комуникация чрез дрехи, накити и козметични средства (Stoitsova, T. 1992:20).

Класификацията направена от В. Руменчев включва:

- кинесика - изследва погледа, жестовете, изражението, позата;
- проксемика - изследва пространственото поведение (разстояние, пространство, територия, ориентация, височина);
- пара- и екстралингвистика - интонация, междуметия, плач, смях, кашлица и др.;
- тактилна - комуникация чрез допир;
- комуникаци, чрез миризми;
- комуникация чрез външен вид, личностни особености - дрехи, накити, козметика, татуировка и др. (Rumenchev, V. 1994:29).

Г. Андреева обединява невербалната комуникация в следните знакови системи:

- оптико-кинетична система - включват се мимика, жест, пантомима и обща моторика на тялото, като специална област на изследване се посочва кинесиката;
- паралингвистична и екстралингвистична система - като паралингвистиката включва вокализацията, т.е. качествата на гласа - диапазон, тоналност, а екстралингвистиката - включването в речта на паузи, смях, плач, темпа на говорене;
- проксемика - пространствено-времевите характеристики;
- специфична знакова система е “контактът на очите” (Andreeva, G. 2001:72).

Други видове невербална комуникация могат да се осъществяват чрез:

- цветове - в натурален вид това са индианските маски на мира или войната, в осъвременен могат да се използват възможностите на козметиката;
  - звуци - звънци, камбани, изстрели, чукане, тропане, блъскане, ритане.
- Звукова невербална комуникация се използва в училище за оповестяване на началото и края на всеки учебен час, чрез училищния звънец; в парламента; в църквата и т.н. (Totseva, Ya. 2012).

Независимо от различните гледни точки, може да обобщим, че в крайна сметка авторите насочват вниманието си към основните канали на невербалната комуникация, а именно ъгъл на тялото, лице, ръце, длани и крака.

Разбира се в условията на синхронно обучение, педагогическите специалисти са лишени от възможността да използват многообразието на оптико-кинетичната система и в частност кинесиката, както и на проксемиката, като основни невербални средства за комуникация. Необходимо е те да развият до съвършенство паралингвистичните системи, както и спецификата на акустичните средства за невербална комуникация.

В речник на чуждите думи паралингвистика се дефинира като „семиотична дисциплина, която изследва свободните варианти в общуването: различните форми на интонация, нарушенията в говорния ритъм, хълцането, стоновите при плач, въздишките, възклицанията, мънкането при разговор, свиркането с уста и др.“<sup>1</sup>

В речника на социолингвистичните термини на Руската академия на науките под паралингвистика се разбира: 1. Раздел от езикознанието, който изучава невербалните средства, които са включени в речевото съобщение и предават, наред с вербалните, смисловата информация. 2. Съвкупност от неречеви (невербални) средства, участващи в речевата комуникация. Паралингвистичните средства за общуване биват три вида: 1) фонационни (тембърът на речта, темпото на речта, силата, както и особеностите, които са свързани с произнасянето на звуковете на речта – диалектни, социални и идиолектни; 2) кинетични (жестовете, типът избрана поза, мимиката) и 3) графични (типът изписване на буквите – почеркът, начините за графично допълване на буквите и техните заместители – символите<sup>2</sup>).

В някои речници по психология под „параезик“ се разбират невербалните аспекти на устната комуникация, които включват тона, качествата на гласа, продължителността, силата на звука, промяната във височината или тона на гласа и редица несловесни звуци като съскане, въздишане, подсвирване, стенание, както и изучаването на тези аспекти<sup>3</sup>, като се посочва, че параезикът оказва голямо влияние върху значението на вербалните аспекти на езика и може да преобърне значението

<sup>1</sup> Габеров, Ив., Д. Стефанова. Речник на чуждите думи в българския език. Пето преработено и допълнено издание. В. Търново., Абагар, 2002

<sup>2</sup> Михальченко, Вида Ю. (отв. ред.). 2006. Словарь социолингвистических терминов. Москва: Институт языкознания РАН.

<sup>3</sup> Matsumoto, David (ed.). 2009. Cambridge Dictionary of Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

на думите в случаи на сарказъм, както и да съдържа по-голямата част от значението или цялото значение на изказването (Trendafilova, A. 2014:14).

В своите изследвания направени в областта на комуникацията Mesrvy и Burgoon, стигат до извода, че под параезик трябва да се разбират невербалните елементи на речта като интонацията и темпото на говорене, височината на гласа, които се използват за изразяване на емоции или модифициране на значението. С други думи, параезикът може да се разглежда повече като „начинът, по който нещо е казано, отколкото като съдържанието на казаното“ в комуникацията (Meservy, Burgoon 2008:396).

Паралингвистичните средства се определят в пет категории въз основа на честотата, интензитета, гладкостта, качеството на гласа и протичането, като факторите, които обуславят употребата им, могат да бъдат напр. биологични, физиологични, социалноикономически, културни и др. (Trendafilova, A. 2014:15).

Съществуват множество класификации на паралингвистичните средства, като повечето от тях се препокриват, поради което ние ще разгледаме класификациите на паралингвистичните средства на Фернандо Поятос и Григорий Крейдлин, тъй като в най-голяма степен се доближават до същността на настоящото изследване.

В своите изследвания в областта на паралингвистиката Поятос дава следната дефиниция на паралингвистичните средства: „*те са онези невербални качества на гласа, гласови модификатори и независими изказвания, които се образуват или фокусират в областите, които обхващат устната и носната кухина, ларингеса, белите дробове и коремната кухина с коремните мускули, както и моментните мълчания, които се използват съзнателно или несъзнателно и подкрепят или противоречат на вербалните, кинетичните, химичните, кожните и термичните или проксемичните съобщения, протичащи едновременно или редуващи се с тях в процеса на взаимодействие*“ (Poyatos 2002:2).

Той диференцира паралингвистичните средства в следните категории:

➤ *Характеристики на гласа* – тембър, резонанс, интензитет, темпо, височина (определена чрез равнище, интервали и обхват), диапазон на интонацията, продължителност на сричката и ритъм (Poyatos 2002:2-22).

➤ *Индивидуални класификатори* – нормална или абнормна анатомична конфигурация на даден орган, мускулна физиология, фонетичен етикет, слухов етикет, вид на гласа или качеството, социален етикет, фонологична функция, ако има такава, паралингвистична функция, абнормност на проявата, градуалност или липса на такава, поява на едновременни вербални, паралингвистични и кинетични форми на поведение, и транскрипция за запис на особеностите на гласа (Poyatos 2002:23).

➤ *Диференциаторите* – характеризират и разграничават физиологичните реакции, психичните състояния и емоционалните реакции и биват смях, плач, възклицание, въздишане, задъхване, прозяване, покашляне, прочистване на гърлото, плюене, хълцане, кихане (Poyatos 2002:57).

Диференциаторите, могат да се квалифицират с думи (напр. *прозяване при говорене*), могат да се появят и самостоятелно като „квазилексикални алтернанти“ (напр. *смях*), и притежават общи характеристики. Те могат да се появят естествено, най-често неволево или преднамерено, да се появяват без съпътстващо вербално изказване (с изключение на смеха и плача – само в кратки речеве елементи), да бъдат модифицирани от някакви първични качества (напр. *пискливо прозяване*) и квалифицирани (напр. *груб смях*). Всички те променят нормалното дишане и звуковите и визуалните характеристики на речевото поведение, като влияят върху кинетиката и цялата тройна структура език – параезик – кинетика (напр. *презрителен кикот*), функционирайки до голяма степен като идентификатори на личността (Poyatos 2002:57-58).

➤ *Алтернанти* – на езиково равнище могат да присъстват в някои езици (напр. в езика на бушмените), а на паралингвистично – като особени неречеве звуци, които се чуват при щракане, съскане, шумни вдишвания и издишвания, стонове, сумтене, ръмжене и др. (Poyatos 2002:141).

Според Крейдлин към средствата на паралингвистичната система се отнасят: 1) отделните неречеве звукове, излизащи от устната и носната кухина; 2) звуковите комплекси, които възникват и имат активно участие в различен тип физиологични реакции, като допускат конвенционална семиотизация или означаване в акта на комуникация; 3) гласът и неговите постоянни качества, гласовите особености на актуално звучащата реч и фонациите; 4) параезиковите прозодични елементи, които участват в процеса на комуникация и спомагат за организиране и предаване на смислова информация; 5) натоварените със значение мълчания и паузи (Kreydlin, G. 2002:27-28).

Основавайки се на типологията на паралингвистичните средства на Ф. Поятос, Крейдлин предлага известни промени в паралингвистичните категории:

➤ *Параметри на звука* – неподредени в система основни съставляващи (признаци и техните комбинации) на човешката реч и неречеве звукове, които изпълняват комуникативна или емотивна функция, напр. мелодиката на интонацията, градацията на интензивността на звука, дължината на паузите и сричките, темпото, ритъмът, височината на тона и др. Най-често те са обусловени от биологични, психологически, физиологични, социални, национално-етнически и културни, жанрово-стилистични и прагматични причини (Kreydlin, G. 2002:29-33)

➤ *Квалифицикатори* – разнообразни по свойствата им и често съзнателно използвани от човека звукови ефекти, своеобразни допълнителни към речта модификатори, насочени към постигане на определена комуникативна цел. Квалифицикаторите могат да се обуславят от особеностите на устройството на въздушния път и преминаващия през него въздушен поток, от анатомичния строеж на органите за производство на звука и от степените на тяхното мускулно напрежение при артикулация, напр. при шепот, рязкост на гласа, различни форми на назалност при артикулация (Kreydlin, G. 2002:33-34).

➤ *Различители (диференциатори)* – паралингвистични конструктори с различен характер, които могат да бъдат:

✓ звуци, които различават модели на поведение или отделни компоненти на моделите – въздишки, кашлица, плач, ридание, подсмърчане и др., като някои от звуците играят решаваща роля в междуличностните отношения при изразяване на актуалните емоционални състояния;

✓ патологични звукови варианти от различен тип, които не са характерни за здравите хора – напр. плач при невротика или хистеричен плач и крясъци;

✓ паралингвистични звуци и гласови средства, които често се свързват с измама, манипулация или езикова игра;

✓ звуци, които различават физиологични реакции от различни функционални типове: физически (звук на силно биещо сърце), химични (шумове, образувани в чревния тракт), дерматологични (звук от триене на кожата), термални (stonove при висока температура) и др. (Kreydlin, G. 2002:33-34).

Крейдлин изтъква, че едно и също паралингвистично средство може да бъде и квалифицикатор, и различител, тъй като паралингвистичните категории следва да се разбират като пресичащи се класове.

➤ *Алтернанти* – кинетико-гласови форми от типа на прочистване на гърлото, фарингални и ларингални ингресии и ексгресии (т.е. влизане на въздуха в белите дробове и излизането на въздуха от дробовете), звуци, с които се запълват паузите (хм, е-е), звуци, които се извличат при стиснати зъби или широко отворена уста, звуци от триене и много други. Всеки език и всяка култура притежава огромно



количество такива алтернанти, които образуват своеобразен лексикон и постоянно участват в комуникацията (Kreydlin, G. 2002:35-36).

Крейдлин обособява и втора голяма група паралингвистични средства – периферни. Към тях той отнася т.нар. адаптори – различни звуци, които могат да възникнат в хода на комуникацията при взаимодействие на човека с други материални обекти (човешкото тяло или предмети). Той диференцира две групи:

1. Адаптори на тялото – комплекси, които се състоят от извършени по време на комуникативния акт самостоятелни звукови движения от тялото и с тялото на човека – потупване на рамото, аплодисменти, поглаждане, удар или плесница. Тук се отнасят и т. нар. *самоадаптори* – звуци, които човек извлича при различни действия със собственото си тяло и с обекти, които се явяват части на тялото (звуците при протягане, потупване по корема), както и различни звуци, които произтичат от действията на човека с други артефакти, напр. с дрехите му (Kreydlin, G. 2002:36-40).

2. Адаптори – обекти – това са използваните в процеса на комуникация комплекси, които се състоят от предмети и звуци, възникващи по време на действието на човека с тези предмети (напр. звук от захлопване на врата, потупване на пръстите по масата и др.). Основно тук попадат комплекси, в които влизат материални предмети, участващи в комуникацията, които непосредствено са свързани с тялото на говорещия, и са предназначени за защита на тялото и за удовлетворяване на различни телесни потребности (Kreydlin, G. 2002:40-41).

При липсата на жив контакт в условията на онлайн обучение, преподавателите трябва да акцентират именно на акустичните средства за невербална комуникация, за да компенсират невъзможността да използват мимики, жестове, пози и др.

Гласовите данни, богатството на активния речник, маниера на говорене, интонацията и т.н. са уникални за всяка отделна личност. С други думи тембърът на гласа, темпът на речта, постоянната употреба на специфични и повтарящи се изрази, използването на нечленоразделни звуци, като „а-аа“, „ъ-ъъ“ и продължителността на паузите са индикатор за особеностите на личността, за нейното емоционално и психологическо състояние, за наличие на тревожност, за начин на преживяване или на отношение към определена ситуация. Те се изразяват чрез различните акустични средства като следните особености на речта: височина, скорост, ритъм, тембър, звучност, сила, мелодичност, напрежение и т.н. Например, паузите изпълняват регулативна функция в речта, като чрез тях се подчертават съществените моменти в изказванията, дава се възможност на аудиторията да обмисли казаното, а понякога и да осъзнае евентуално замислена провокация. Те са израз на увереност и средство за направление на разговора и манипулиране поведението на аудиторията.

Акустичните индикатори на неречевата комуникация на първо място подчертават значението на дадена дума или изказване чрез интонацията, ударенията и паузите и на второ разкриват индивидуалните особености на комуникатора - пол, възраст, големина на тялото, темперамент, социален статус, емоционални преживявания (радост, гняв, нежност, учудване, мъка, ирония, сарказъм, възхищение, самоувереност и др.) (Ivanov, S. Ivanov, M. 2006:78).

Някои учени (K. Zlatkova 2019) считат, че от ранна възраст децата проявяват чувствителност към паралингвистичните аспекти на езика, а различни изследвания сочат, че прозодичните елементи на речта, като сила и тембър на речта, ритъм, интонация и ударение, оказват влияние върху поведението на подрастващите. Позиционната роля на паралингвистичните и лексикалните знаци върху поведенческите аспекти в развитието на детето се разглежда в редица изследвания. Някои от тях придават на думите по-голяма функционална значимост за афективните послания върху поведението на детето в сравнение с вокалното

изражение на езика при интерпретацията на различни ситуации, т.е. афективните преценки на децата са повлияни в по-голяма степен от това, което се казва, отколкото от това как се казва (Zlatkova-Doncheva, K. 2019:239-240).

В своите изследвания американският изследовател Лилиан Глас диференцира четири категории, по които може да се анализира гласа на дадена личност – височина, сила, качество и стил.

➤ **Височина на гласа**

Приема се, че твърде високия глас на личността е индикатор за различни проблеми, като травми в миналото, сексуални тревоги, постоянно състояние на остатъчен гняв, яд или страх.

Съответно твърде niskия глас може да се дължи на неувереност, тъй като такива личности смятат, че говорейки по този начин, останалите ще ги приемат по-сериозно. Друга причина може да е лъжата, измамата в думите или престореност и лицемерие на говорещия.

➤ **Сила на гласа**

Прекалено тихия глас може да доведе до възникване на конфронтация между комуникиращите, тъй като е изнервящо постоянно да се напъваш за да чуеш, какво точно говори събеседника ти. Принципно тихият глас може да се използва за да се контролира ситуацията при видима загуба на интерес от страна на аудиторията, както и за привличане на внимание. Друга причина за прекалено тихия глас може да са вътрешноличностни и емоционални проблеми, като дълбока тъга, чувство за непълноценност, потиснатост, безпомощност и др.

Твърде силният глас най-често се свързва с агресивност, арогантност, враждебност, доминантност. В повечето случаи това е само „маска“, зад която личността се опитва да се скрие, но всъщност дълбоко в себе си те са неуверени, нуждаещи се постоянно от одобрение или подкрепа. Обикновено такива личности изпитват гняв, останал още от детството им, или възникнал поради конфликтни взаимоотношения с членове на близкото им обкръжение.

Затихващият в края на изречението глас, почти винаги е индикатор за ниска самооценка и липса на контрол. При говор, такива личности, често пъти поемат въздух през устата и го издишват, докато говорят. Започват изречението ентузиазирани и с желание, но го завършват вяло и без такова. Цялостното им поведение е повлияно от ниската им самооценка и съответства на говора им – каквото и да започнат с ентузиазъм, не го довършват и го отлагат във времето.

➤ **Качество на гласа**

*Треперещ глас* – показва липса на самоувереност, нервност, невъзможност за справяне със стресиращи ситуации. Такива личности обикновено се страхуват от всичко в живота, нуждаят се от одобрение, притесняват се от оценка на всяка тяхна постъпка. Друга причина може да бъде обаче употреба на медикаменти и наркотични вещества.

*Гласови нападатели* – гласът се използва за атака и битка. Такива личности обикновено са агресивни, враждебни, с постоянен стремеж да опонират и да се състезават. Поведението им показва вътрешен гняв.

*Носово хленчещ глас* – гласът е дрезгав и звучи сякаш се оплакват, като че ли нещо не е наред. Гласът изразява незадоволеност и дразни. Такива хора поради чести шеги по техен повод или заемат отбранителна позиция, или са свикнали да се самоиронизират.

*Гробовен рязък глас* – издава човек властен, агресивен, тиранин, гневен и недоволен.

*Преднамерено сексуален, глух глас* – гласът е мъркащ, глух, но уверен. Той е неискрен и манипулативен. Такива личности се приемат за ненадеждни. Когато този глас не действа, този тип хора бързо възвръщат нормалния си глас.

*Френтичен, маниакален глас* – думите са като “дъжд от куршуми”, много и емоционални. Това издава гняв. Такъв човек винаги говори много, само за себе си, не може да се контролира, егоистичен и манипулатор е, намира се в постоянен конфликт с околните. Положителното е, че останалите бързо се заинтересуват от техните идеи и често ги следват.

*Прекалено бърз говор* – е индикация за тревожни, нервни, гневни, неуверени в себе си хора, амбициозни, с високи цели, агресивни. Причината е, че са живели в условия на стрес или конкуренция.

*Възбуден тон* – този глас е предизвикателен, неприязнен. Предизвиква разпалена реакция у другите и това е целта му. Обикновено това са хора, които не са доволни от начина на живот, озлобени са от успеха на други, агресивни са.

*Отсечен тон* – личности с този тон говорят с прости, кратки изречения, отсечено, като на аудитория с малки деца. Тонът им звучи обидно за останалите. Този тон разкрива превзетост, самодоволност, снизходителност, нервност и суровост.

*Носов говор, със стиснати зъби* – разкрива гневен, критичен и хленчещ човек, който таи в себе си ярост и нищо не го забавлява. Често такива личности са стиснати и им липсва великодушие.

*Глух и безжизнен глас* – липсва каквато и да е емоция в гласа. Такива хора са апатични, безучастни, сдържани, потиснати. Причината може да е в неосъзнаване на чувствата или депресия. Налице е постоянен страх другите да не проникнат в душата им и да разкрият преживяванията им. Събеседниците им често са разочаровани от липса на обратна връзка и мъчителен, недоверителен разговор и обикновено след това се чувстват уморени, изчерпани и емоционално “изсмукани”.

*Сладникав тон* – характеризира се с възходяща интонация, висок глас, лигави тонове и хвалебствени думи, ентузиазъм и добри чувства. Принципно в повечето случаи такъв тон е „маска“, зад която се крие лицемерен, фалшив човек, пасивно-агресивен тип, готов всеки момент да заеме обратна позиция и да създаде неприятности.

*Повишаване на интонацията в края на изречението* – всяко изречение завършва като въпрос, дори и да не е. Често това е признак за неувереност, ниско самочувствие, страх за поемане на отговорност.

*Прекалено бавен и преднамерен тон* – най-честата причина е ниско самочувствие, скрита тъга. Причината може да бъде и в това, че този човек е арогантен, егоистичен и единственото, което го интересува, е да предаде каквото има да казва, без да се съобразява със събеседника и неговите потребности. Разбира се причината може да бъде и в употреба на някои медикаменти или мозъчни нарушения (Glas, L. 1998:91).

Може да се каже, че гласовите характеристики на комуникатора имат важно значение в междуличностното общуване, като особено значими са при общуването в електронна среда. Липсата на традиционните възможности за използване на мимики и жестове при общуването, чрез които се предава повече от половината информация, правят акустичните средства особено важни при обмена на информация при липсата на жив контакт. Съществуват научни доказателства, че слушателите преписват повече и в по-голяма степен социално желани качества на хора с по-добра култура на речта (Ivanov, S. Ivanov, M. 2006:79). Тези хора се възприемат като: по-интелигентни, по-симпатични, по-компетентни, по-образовани, по-уверени, по-доброжелателни, с по-голямо чувство за достойнство и т.н.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. (2001). *Социална психология*. М.
2. Василева, В. (2015). Принципи за практическо обучение на възрастните. *Педагогически новости*, 4(1), с.17-24.

3. Георгиев, Г. (2017). *Педагогическа етика (учебно пособие)*. Велико Търново, Издателство Faber.
4. Глас, Л. (1998) *Кажу го ... правилно*. София: Сиела.
5. Златкова-Дончева, К (2019). Влияние на езика върху тревожността и агресивното поведение на деца в риск. *Педагогически Алманах*. 27(2), с. 239–261
6. Иванов, С. Иванов, М. (2006). *Социална психология*. УИ Константин Преславски, Шумен.
7. Крейдлин, Г. (2002). *Невербальная семиотика*. М., Новое литературное обозрение.
8. Райнов, В. (1993). *Символното поведение на човека*, С.
9. Руменчев, В. (1994). *Реторически класификации*, С., УИ "Св. Климент Охридски".
10. Стойцова, Т. (1992). *И усмивката може да бъде заповед. Как да се научим да разбираме езика на тялото*, София: Ико-Интелект.
11. Тоцева, Я. (2012). *Невербални средства за общуване* [http://rabotatanatotseva.blogspot.com/2012/01/blog-post\\_25.html](http://rabotatanatotseva.blogspot.com/2012/01/blog-post_25.html) - 04.08.2022
12. Трендафилова, А. (2014). *Нагласи към паралингвистични средства (жестове, мимики, пози)* С.
13. Meservy, Thomas O. & Judee K. Burgoon. (2008). Paralanguage. In Wolfgang Donsbach (ed.), *The International Encyclopedia of Communication*, 3496–3501. Oxford: Blackwell.
14. Poyatos, F. (2002). Nonverbal Communication across Disciplines. Vol. II: *Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

## REFERENCES

1. Andreeva, G. (2001). *Sotsialnaya psihologia*. М.
2. Vasileva, V. (2015). Printsipi za praktichesko obuchenie na vazrastnite. *Pedagogicheski novosti*, 4(1), s.17-24.
3. Georgiev, G. (2017). *Pedagogicheska etika (uchebno posobie)*. Veliko Tarnovo, Izdatelstvo Faber.
4. Glas, L. (1998) *Kazhi go ... pravilno*. Sofia: Siela.
5. Zlatkova-Doncheva, K (2019). Vliyanie na ezika varhu trevozhnostta i agresivnoto povedenie na detsa v risk. *Pedagogicheski Almanah*. 27(2), s. 239–261
6. Ivanov, S. Ivanov, M. (2006). *Sotsialna psihologia*. UI Konstantin Preslavski, Shumen.
7. Kreydlin, G. (2002). *Neverbalnaya semiotika*. М., Novoe literaturnoe obozrenie.
8. Raynov, V. (1993). *Simvolnoto povedenie na choveka*, S.
9. Rumenev, V. (1994). *Retoricheski klasifikatsii*, S., UI "Sv. Kliment Ohridski".
10. Stoitsova, T. (1992). *I usmivkata mozhe da bade zapoved. Kak da se nauchim da razbirame ezika na tyaloto*, Sofia: Iko-Intelekt.
11. Totseva, Ya. (2012). *Neverbalni sredstva za obshtuvane* [http://rabotatanatotseva.blogspot.com/2012/01/blog-post\\_25.html](http://rabotatanatotseva.blogspot.com/2012/01/blog-post_25.html) - 04.08.2022
12. Trendafilova, A. (2014). *Naglasii kam paralingvistichni sredstva (zhestove, mimiki, pozi)* S.
13. Meservy, Thomas O. & Judee K. Burgoon. (2008). Paralanguage. In Wolfgang Donsbach (ed.), *The International Encyclopedia of Communication*, 3496–3501. Oxford: Blackwell.
14. Poyatos, F. (2002). Nonverbal Communication across Disciplines. Vol. II: *Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

## Factors for successful use of digital didactic games in foreign language teaching and learning

Assist. Prof. Nikolina Iskarova, PhD  
Sofia University "St. Kliment Ohridski"  
Faculty of Classical and Modern Philology  
iskurova@uni-sofia.bg

## Фактори за успешно използване на дигитални дидактични игри в чуждоезиковото обучение

гл. ас. д-р Николина Искърва  
СУ „Св. Климент Охридски“  
Факултет по класически и нови филологии  
iskurova@uni-sofia.bg

**Abstract:** *The article presents factors that influence the effective use of digital games for foreign language teaching and learning. It aims to highlight some characteristics of participants in the foreign language learning process using a digital game, as well as the characteristics of the game and technical means, and their impact on the learning achievements. The factors are presented in the following groups: teachers, students, digital games and technical means.*

**Keywords:** digital games, foreign language teaching and learning, effectiveness, factors

Играта в обучението по чужд език се използва от преподавателите, тъй като осигурява възможност за постигане на поставените учебни цели по забавен за обучаемите начин. Предвид новото поколение, което израства, използвайки информационните и комуникационни технологии, и важноста на владенето на чужди езици, е необходимо да се разгледат факторите, влияещи върху ефективното използване на дигитална дидактична игра в чуждоезиковото обучение, тъй като познаването им е свързано с предприемане на подходящи мерки за недопускане или отстраняване на негативно влияние върху ефективността ѝ по отношение на учебните постижения по чужд език. Разглежданият проблем е в ползрението на различни учени (van Staalduinen & de Freitas, 2011; Finneran & Zhang, 2003), но той предимно се анализира от гледна точка на характеристиките на дигиталната игра. Освен тях обаче са важни и характеристиките на обучаващите, обучаемите и техническите средства, необходими за изпълнението на дигитална игра за чуждоезиково обучение.

Извеждането на факторите, които влияят върху ефективното използване на дигитална дидактична игра в чуждоезиковото обучение налага уточняването на понятията „дидактична игра“ и „дигитална дидактична игра“. В дидактиката обучението се разглежда като „особен вид обществена дейност, насочена към изпълнение на специфична социална поръчка“ (Andreev, 1984: 9) и като „дейност, осъществявана съгласно научно обоснован проект“ (Andreev, 1984: 9). Предмет на дидактиката е „взаимодействието между преподаването и ученето, в тяхното единство“ (Andreev, 1984: 10). В настоящата статия за дефиниране на понятието „дидактична дигитална игра“ се изхожда от определението за дидактична игра на

Елка Петрова като „единна система на въздействие, насочваща към формиране на потребност от знания и активен интерес, към формиране на по-съвършени познавателни навици и умения“ (Petrova, 1976: 60), но при условие, че структурните елементи на системата са игрови замисъл, познавателно съдържание, игрово действие и игрови правила (Petrova, 1976) и въздействието се осъществява в дигитална среда. Под „дигитална среда“ се разбира използване на информационните и комуникационни технологии за създаване на нереална среда, в която не само се изпълнява и визуализира дейността, но се визуализира и игровият резултат. Специфичното при игровата дигитална среда е, че игровата дейност не се осъществява в реална физическа обстановка, а се пренася в дигитална, т.е. налице е трансформация от реална в дигитална форма на взаимодействието между обучаем и средата, персонажите в нея, както и между обучаемите (ако в дигиталната дидактична игра е заложена идеята за взаимодействие между обучаемите). За по-кратко оттук нататък в статията ще се използва само думата *игра* или словосъчетанието *дигитална игра*, но и в двата случая се визира *дигитална дидактична игра за обучение по чужд език*.

Факторите, които влияят върху ефективността на дигитална игра са свързани с определени характеристики на обучаващия, обучаемия, играта, наличните техническите средства.

#### **Характеристики на преподавателя по чужд език**

Екатерина Софрониева извежда правилото „МИЗ“, чийто компоненти са:

- МОГА (преподавателят да владее отлично преподавания език);
- ИСКАМ (преподавателят да е мотивиран, да работи с желание с обучаемите и те да усещат, че той се интересува от тях);
- ЗНАМ (преподавателят да знае как да планира, организира и провежда обучението по чужд език) (Sofronieva, 2016).

Имайки предвид използването на дигитална игра към елемента „Мога“ трябва да се добави и способността на преподавателя да използва дигитални средства, да умее да подбира подходяща дигитална игра с оглед на поставените учебни цели и характеристиките на обучаемите, да притежава знания и умения за създаване на дигитална игра, което не е непременно обвързано с познания в областта на програмирането, тъй като към настоящия момент все повече се появяват софтуерни услуги, които позволяват на преподавателя без никакви познания в тази област да създаде дигитална игра за обучение. От съществено значение е и способността на преподавателя да разглежда критично съдържанието на дигитална игра, независимо дали той е неин автор. Възможно е в играта да са допуснати грешки от различно естество, но обучаващият трябва да умее да преценява какво е негативното им влияние върху обучаващите се. Ако в инструкцията на играта е допусната техническа грешка например размяна на две букви в дадена дума и той няма възможност да я отстрани, но преценява, че играта няма никакви други недостатъци, може да я използва. В тази ситуация обаче е препоръчително преди началото на игровата дейност учителят да уведоми учениците си, за да не запаметят погрешно изписването на проблемната дума.

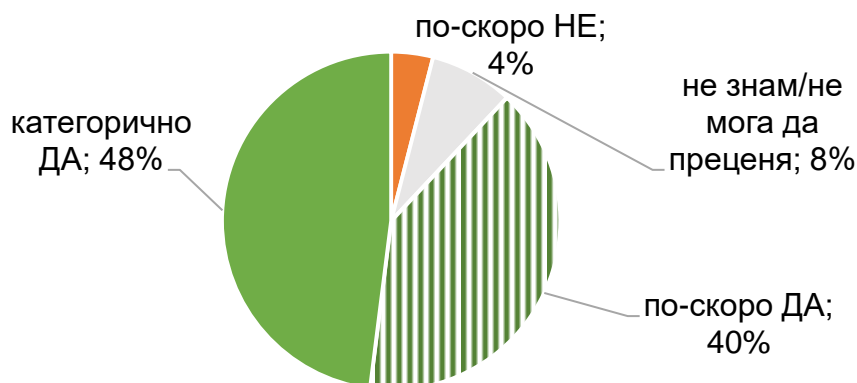
Към компонента „Знам“ на правилото „МИЗ“ трябва се добави изискването преподавателят да знае как да планира, организира и провежда учебно занятие по чужд език, използвайки дигитална игра. Умението за планиране не е свързано само с изграждане на план относно мястото и времето за използване на игра в хода на дадено учебно занятие. Изисква се умение за планиране в кое учебно занятие спрямо учебните цели и учебното съдържание, както и знанията и уменията на обучаемите, е подходящо да се използва дигитална игра. Необходимо е умение за преценяване не само защо и кога, но и колко често да се използват дигитални игри, тъй като положителният ефект от използване на дори най-интересните, най-

занимателните за обучаемите дейности се намалява, когато се използват често. Разнообразието е ключов елемент за ангажиране на вниманието на обучаемите, което рефлектира върху учебните им постижения, т.е. необходими са знания и умения за подходящ подбор и подредба при използване на различни начини за въздействие върху обучаемите в хода на обучението.

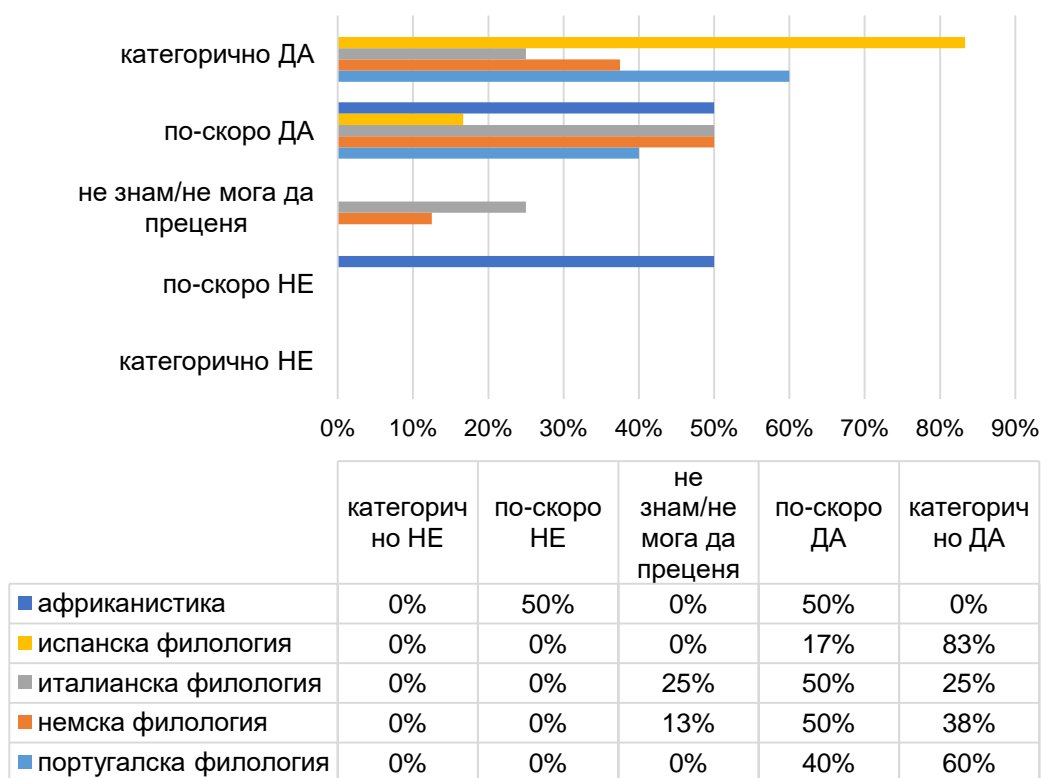
От съществено значение за резултатите от използването на дигитална игра е и нагласата на преподавателя за използването ѝ в учебния процес, която е свързана с компонента „Искам“ на правилото „МИЗ“. „Психологическото понятие „нагласа“ (attitude) е мисловна позиция, например положително или отрицателно отношение, към/относно нещо (човек, предмет, факт, мнение и т.н.)“ (Shorov, 2013: 249). Отрицателната нагласа на преподавателя към използването на дигитална игра влияе негативно върху ефективността на играта, дори и ако тя притежава необходимите и достатъчни характеристики за постигане на учебната цел. Много често са налице опасения от страна на преподавателите за твърде голям шум по време на използването на дигитална игра, но той понякога е доказателство за силната ангажираност на обучаемите към игровата дейност, особено при изпълнението ѝ в групова форма. Отрицателната нагласа на учителя не само се долавя от обучаемите, но и въздейства с негативен знак върху ефекта от играта. За промяна в положителна посока на нагласата на обучаващия влияние оказва споделянето на положителни практики от страна на други преподаватели по чужд език, лесен достъп до научна литература, свързана с проблема, своевременно получаване на информация за възможност за участия в обучения, конференции, кръгли маси, форуми и т.н.

В началото на учебната 2022/2023 г. е проведена анонимна и доброволна анкета сред студенти от Факултета по класически и нови филологии на СУ „Св. Климент Охридски“, записали педагогическия профил, относно нагласите им за използване на дигитална игра като бъдещи учители по чужд език. Важно е да се отбележи, че анкетата е проведена преди провеждането на занятия, свързани с употребата на дигитална игра в чуждоезиковото обучение. В анкетата доброволно участват 25 студенти от различни специалности, записали дисциплините „Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда“ и/или „Интернет информационни технологии в чуждоезиковото обучение“, провеждащи се през зимния семестър на учебната 2022/2023 г.

На айтъма „Като бъдещ учител по чужд език ще използвам дигитални игри в обучението“ (фиг. 1.) 48% от всички участвали в анкетата са отговорили „категорично ДА“, 40% са посочили „по-скоро ДА“, 8% са избрали „не знам/не мога да преценя“, 4% са отговорили „по-скоро НЕ“ и 0% са избрали „категорично НЕ“. На фигура 2 са представени данните по специалности.



Фиг. 1. Нагласи на студентите относно използване на дигитална игра в проценти



Фиг. 2. Нагласи на студентите по специалности

От получените данни се констатира, че голяма част от студентите имат положително отношение. Наблюдава се липсата на категорично негативно отношение. Налице е обаче негативно отношение, макар че не е категорично и е 4%, както и неутрална позиция при 8% от участвалите в анкетата. Необходимо е да се работи в насока на задържане на положителната нагласа, за промяна на по-скоро отрицателната нагласа и за промяна към положителна посока на нагласите на студентите, които не могат да преценят ползите от използването на дигитална игра в учебния процес. Задължително е при подготовката на студентите като бъдещи преподаватели по чужд език не само теоретично да се разглежда употребата на дигитални игри, но и да се им се предостави възможност за създаване на такива, което не е непременно обвързано с познания в програмирането. Подборът и работата със софтуерни приложения с игрова дидактична насоченост по време на обучението на студенти, които са бъдещи преподаватели по чужд език, ще съдействат за професионалната им подготовка, за промяна на нагласите им и за ефективността на употребата на дигитални игри в чуждоезиковото обучение. Необходимо е не само да се изследва каква е нагласата на студентите преди началото на учебните занятия за използване на дигитална игра, но и в края на занятията, както и изследване на отношението им относно използването на игри в учебния процес като учители по чужд език, а не само като бъдещи такива.

Мотивацията на преподавателя е от съществено значение за използването на дигитални игри. Мотивацията, базирана на удоволствие от самата дейност въздейства положително за постигане на желаните учебни резултати. Това удоволствие е свързано със състоянието „поток“, което Чиксентмихай дефинира като „състоянието, при което човек е така потопен в заниманието си, че сякаш нищо друго няма значение; самото преживяване доставя такава наслада, че човек е готов да положи огромни усилия просто за да го изпитва отново“ (Chiksentmihayi, 1990: 12-13). Факторите, които влияят за постигане на състоянието „поток“ са наличието на определени изисквания: изследователско поведение; вглъбеност; склонност към



извършване на игрова дейност; възприемане на дейността като автотелична; текущото състояние е благоприятно за съсредоточаване на вниманието и поява на времева деформация; липса на загриженост към социалния образ на извършителя на дейността (ангажиране с дейността без вълнение как околните го възприемат по време на тази дейност) (Finneran & Zhang, 2003). Появата на времева деформация (загуба на реална представа за изминалото време) у преподавателя в разглеждания аспект е основно свързана със създаването на игра от страна на обучаващия. Наличието на времево изкривяване при софтуерното създаване на игра обаче не гарантира напълно качеството ѝ, тъй като се изискват и познания в областта на мултимедийното учене. Външната мотивация, както е известно, е свързана с получаването на задоволство от външни източници. В разглеждания контекст тя се изразява например в одобрение от страна на ученици, родители, колеги, от ръководни кадри, от покриване на определени атестационни критерии, възможности за кариерно израстване в резултат на постигнатите учебни резултати, материални облаги и т.н. Външната мотивация може да повлияе за промяната на отрицателната нагласа на преподавателя относно използването на дигитална игра, както и за постигане на желаните учебни резултати.

### Характеристики на обучаемите

Факторите, които са съществени при използването на дигитална игра са свързани и с определени характеристики на обучаемия. Особено характерно за обучението по чужд език е високата **тревожност**, която изпитват обучаемите, а тя влияе негативно върху учебните постижения. Илейн Хорвиц и др. определят чуждоезиковата тревожност като „особен комплекс от самовъзприемане, вярвания, чувства и поведения, свързани с изучаването на език в клас, произтичащи от уникалността на процеса на учене на чужд език“ (Horwitz et al., 1986: 128). Според „Естественя подход“ (Natural Approach), който е комуникативен учебен метод по чужд език, „учебните дейности трябва да осигуряват снижаване на афективния филтър, който съдържа комплекс от емоции като **тревожност, неувереност и липса на мотивация** у учещия. Хипотезата е: афективният филтър не позволява на разбираемата входяща информация да достигне до устройството за усвояване на език и да доведе до езиково усвояване“ (Shopov, 2013: 97). **Текущото емоционално състояние** на обучаемия влияе върху степента на съсредоточаване на вниманието му. Голяма роля за отстраняване на негативния ефект на неблагоприятно емоционално състояние у обучаемите има уменията на учителя да го идентифицира, желанието и уменията му да предприеме стъпки, за да заинтригува обучаемите с учебното съдържание чрез учебните дейности. Когато е предвидено в учебно занятие използването на дигитална игра, тази отговорност до голяма степен се прехвърля от преподавателя към играта. Остава обаче изискването към учителя да организира по подходящ начин игровата дейност например групиране на ученици на приятелска основа; групиране на частично произволен принцип, при който във всяка група да има ученик, който е дружелюбен, умее да повлиява в положителен аспект върху комуникацията и достигането до единомислие в групата, с хумористични наклонности, а останалите участници да са подбрани на произволен принцип. Трябва да се помисли и върху начина на разпределение на обучаемите според техните знания и умения по чужд език, за да не се окаже, че в една група са голяма част от обучаемите, които имат повече знания и умения. Подходящото групиране изисква много добро познаване на обучаемите от страна на преподавателя. Използването на дигитална игра в чуждоезиковото обучение съдейства за снижаване на тревожността, внасяйки елемент на забавление, и повишава мотивацията на обучаемите. Неувереността също може да бъде намалена, ако в играта се предлагат помощи от различно естество. Помощта в

играта способства за формиране на по-голяма увереност относно собствените знания и умения на играча, тъй като чрез нея обучаемият има възможност да потвърди или отхвърли изградена от него хипотеза. Тук, разбира се, от значение е видът на помощите в играта, техният графичен дизайн, налични анимации, персонажи и т.н.

От значение за резултата от игровата дейност са **текущите знания по чужд език на обучаемите**, което е свързано с уменията за подбор на подходяща за обучаемите игра или уменията за създаване на такава от преподавателя. Играта не само трябва да способства за затвърдяване на знанията и уменията на обучаемите, но и да ги надгражда, базирайки се на когнитивните способности на учениците за идентифициране, запаметяване и прилагане на новото.

### **Характеристики на играта**

При използването на дигитална игра в обучението по чужд език съществен фактор за ефективността ѝ са наличието на следните игрови характеристики:

- **Тясна връзка между обучителните и игровите цели** (van Staalduinen & de Freitas, 2011; Finneran & Zhang, 2003). Цел на дадено учебно занятие може да бъде например формиране и усъвършенстване на знанията и уменията на обучаемите в лексикален и/или граматически аспект; формиране и усъвършенстване на речевите дейности: слушане с разбиране, говорене, четене с разбиране и писане; формиране и усъвършенстване на знанията и уменията на обучаемите в културологичен аспект; комбинация между изброеното и т.н., но игровата дейност трябва да е силно обвързана с целта на учебното занятие;

- **Баланс между предизвикателствата и уменията.** Наличието на прекалено голямо или прекалено малко предизвикателство спрямо знанията и уменията на обучаемите води до загуба на интерес (Finneran & Zhang, 2003);

- **Ясни и кратки инструкции**, съобразени с езиковата компетентност на обучаемите. В случай, че нивото е начално, то употребата на роден език е оправдана. Възможно е онагледяване чрез видео или кратка поредица от изображения в този аспект;

- **Телеприсъствие** (Finneran & Zhang, 2003) Телеприсъствието е "преживяване на присъствие в обстановка посредством комуникационната среда" (Steuer, 1992: 76). Факторите, влияещи върху телеприсъствието са **живост** и **интерактивност** на артефакта. Живостта се определя от ширината (брой участващи сетива) и дълбочината (степен на участие на използваните сетива) на използвания артефакт (Steuer, 1992);

- **Лесна за употреба** (Finneran & Zhang, 2003). Категоризирането на потребителския интерфейс като лесен се отнася до ориентирането на потребителя в средата, навигацията в нея, наличните инструменти за контрол и взаимодействие с персонажите, за въвеждане и избор на отговор, модификация на игровото поведение. Навигацията касае наличните възможности за използване на менюта, бутони или хипертекст за придвижване от едно към друго място. Контролът върху елементи се отнася до възможността играчите да въздействат върху размера на изображения, да увеличават или забавят скоростта при възпроизвеждането на аудио или видео, да увеличават или намаляват силата на аудио;

- **Дизайн и техническото качество** (Krnel & Bajd, 2009). Тази характеристика се отнася до форматирането на текста, качеството на изображенията, аудио и видеото; съчетаването и разположението тези елементи върху екрана;

- **Интерактивност:** степен на взаимодействие с други играчи или персонаж, който не е играч – NPC (non-player character/non-playable character –

персонаж, който не се контролира от играч, той е създаден и вграден в играта от нейния създател). Може да има повече от един NPC герои;

- **Ясна и адекватна обратна връзка** (Finneran & Zhang, 2003; van Staalduinen & de Freitas, 2011). Наличието на ясна и адекватна за обучаемите обратна връзка е свързана със затвърдяването и коригирането на определени знания и умения, особено когато е приложена своевременно при всяко предизвикателство, а не е отдалечена във времето, т.е. да е налична при всяко предизвикателство, а не само в края на играта;

- **Игрови сюжет**. Сюжетът трябва да е свързан с интересите на обучавания (van Staalduinen & de Freitas, 2011). Наличието на игрови сюжет благоприятства за „потопянето“ в играта. Той способства за формиране на емоционално отношение към представената проблемна ситуация и за пораждаване на познавателен интерес, желание за учене;

- **Игрова помощ** (помощ вътре в играта). Помощта може да бъде осъществена като директно подаване на верния отговор, превод на роден език, примери, при които се изисква субституция, подсказки от различно естество, други предизвикателства като игра в играта;

- **Ниво на трудност**. Трудността трябва постепенно да се увеличава (van Staalduinen & de Freitas, 2011). Плавното увеличаване на трудността на предизвикателствата в играта е свързано със запазване на мотивацията на обучаемия;

- **Награди и наказания вътре в играта**. Наличието им е обвързано с външната мотивация на играча. Получаването на награди в хода на играта има голяма роля за поддържането на интереса на обучаемия. Наказанията имат съществено влияние за запаметяването на информация и действия, свързани с нея, но трябва да са умерени. Прекалено големите наказания, много често демотивират играчите;

- **Липса на грешки** в езиков план, грешки при навигацията и подаването на обратна връзка. Езиковите грешки и грешките при подаването на обратната връзка възпрепятстват овладяването на езика цел. Недопустимо е при подаване на верен отговор в обратната връзка да се твърди обратното. Същото важи и при подаване на неправилен отговор. Грешките при навигацията рефлектират върху концентрацията на обучаемия, пораждат негативно отношение към играта;

- **Елемент на случайност** при поставяне на предизвикателствата в играта. Рандомизацията на предизвикателствата е обвързана с отстраняването на механичното им запаметяване. Това обаче не означава, че трябва се игнорира подредбата според трудността или сложността на всяко следващо предизвикателство. Необходимо е групиране на предизвикателствата според тези показатели, а рандомизацията да се осъществява вътре в групите; Механичното запаметяване има своя принос при езиковото обучение и придобиването на автоматични реакции, тъй като в общуването много често се използват заучени фрази. Според Ноам Чомски при овладяването на език е налице творчески елемент. Той казва, че „в естествената си реч човек не просто повтаря това, което е чул, но произвежда нови езикови форми – нови за индивидуалния му опит или дори за историята на езика“ (Chomsky 2012: 117). Трябва обаче да се отчита доколко тези форми отговорят на езиковите норми.

### **Технически средства**

При използването на дигитална игра в учебно занятие задължително условие е **изправността** на изискваните от играта технически средства със съответните **параметри за хардуера, операционна система, интернет връзка**. Преподавателят трябва да може да прецени дали наличната материално-техническа

база покрива изискванията за изпълнение на дигитална игра, както и да проверява изправността ѝ преди началото на занятието, тъй като употребата на неизправни и неотговарящи на изискванията технически средства води до разконцентриране на учениците, което влияе негативно върху постигане на учебните цели. В случай на недостатъчен брой подходящи технически средства за изпълнение на игровата дейност, преподавателят трябва да прецени удачно решение ли е групирането на обучаемите и на какъв принцип да се осъществи то.

### Заклучение

Ефективността на използването на дигитална игра в чуждоезиковото обучение е тясно свързана с познаването на множество фактори от различно естество. Освен в психолого-педагогически и лингводидактически аспект, какъвто е акцентът в статията, като бъдещо изследване е необходимо разглежданият проблем да се анализира и в социокултурно направление, тъй като познаването на фактори от различен характер е свързано с предприемането на подходящи мерки за недопускане и отстраняване на негативни влияния върху учебните постижения на обучаемите при използване на дигитална игра.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев, М. (1981). *Дидактика*. София: Народна просвета.
2. Петрова, Е. (1976). Дидактични игри (сс. 58-76). В: Русинова, Е. (ред.) *Игрова дейност. Методическо ръководство за детските учителки*. София: Народна просвета.
3. Софрониева, Е. (2016). *Ранно езиково обучение: Модели у дома и в клас. ...Броенето не са думички, Мечо! Аз искам да говоря на английски!*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
4. Чиксентмихай, М. (2018). *Поток: психология на оптималното преживяване*. София: Издателска къща „Хермес“.
5. Чомски, Н (2012). *Студии за езика и философията на ума*. София: ЛИК.
6. Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
7. Finneran C. M., Zhang, P. (2003). A person-artefact-task (PAT) model of flow antecedents in computer-mediated environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, Vol. 59 (4), 475-496.
8. Horwitz, E., Horwitz, B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, Vol. 70 (2), 125-132.
9. Krnel, D., Bajd, B. (2009). Learning and e-materials. *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 2(1), 97-107.
10. Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*. Vol. 42(4), 73-93.
11. van Staalduinen, J. P., de Freitas, S. (2011). A game-based learning framework: Linking game design and learning outcomes. *Learning to Play: Exploring the Future of Education with Video Games*. New York: Peter Lang, 42-47.

### REFERENCES

1. Andreev, M. (1981). *Didaktika*. Sofia: Narodna prosveta.
2. Petrova, E. (1976). *Didaktichni igri* (ss. 58-76). In: Rusinova, E. (reds.). *Igrova deynost. Metodicheskoe rakovodstvo za detskite uchitelki*. Sofia: Narodna prosveta.
3. Sofronieva, E. (2016). *Ranno ezikovo obuchenie: Modeli u doma i v klas. ...Broeneto ne sa dumichki, Mecho! Az iskam da govorya na angliyski!*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
4. Chiksentmihay, M. (2018). *Potok: psihologia na optimalното prezhivyavane*. Sofia: Izdatelska kashta „Hermes“.
5. Chomsky, N. (2012). *Studii za ezika i filosofiyata na uma*. Sofia: LIK, 2012.

6. Shopov, T. (2013). *Pedagogika na ezika*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
7. Finneran C. M, Zhang, P. (2003). A person-artefact-task (PAT) model of flow antecedents in computer-mediated environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, Vol. 59 (4), 475-496.
8. Horwitz, E., Horwitz, B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, Vol. 70(2), 125-132.
9. Krnel, D., Bajd, B. (2009). Learning and e-materials. *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 2(1), 97-107.
10. Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*. Vol. 42(4), 73-93.
11. van Staalduinen, J. P., de Freitas, S. (2011). A game-based learning framework: Linking game design and learning outcomes. *Learning to Play: Exploring the Future of Education with Video Games*. New York: Peter Lang, 42-47.

## The role of computer games in electronic learning

Panar Kyazim, Ph.D  
VUZF University  
ORCID: 0000-0001-7694-5105  
p.kiazim@gmail.com

## Ролята на компютърните игри в електронното обучение

д-р Пънар Кязим  
Висше училище по застраховане и финанси  
ORCID: 0000-0001-7694-5105  
p.kiazim@gmail.com

**Abstract:** *E-learning from an alternative learning years ago, today is accepted as being equal to the standard face-to-face. The change in his role leads to the introduction of new methods and means to achieve educational goals. Computer games are one such tool that is actively used in e-learning and has a significant role in its implementation. E-learning from an alternative learning years ago, today is accepted as being equal to the standard face-to-face. The change in his role leads to the introduction of new methods and means to achieve educational goals. Computer games are one such tool that is actively used in e-learning and has a significant role in its implementation.*

**Keywords:** e-learning, computer games, distance learning, games in studying

### Въведение

С промените, които възникват в обкръжаващата човека среда, под налягането на различни процеси, неминуемо се променя и образованието. То се налага да се ориентира в друга посока, да се насочи към нови методи и способности на работа, като едновременно с това използва наличните към дадения момент ресурси, в това число опит, умения и наложени добри практики от образователните специалисти.

Когато обучението в електронна среда става належащо, поради изненадваща необходимост от прекъсване на живата връзка учител-ученик, новите технологии и техните добре познати проявления, формират алтернатива за продължаване на процесите в обучението и образованието. Сред най-актуалните, ефективни и приложими проявления са компютърните игри, които пренесени в електронна среда, предоставят редица възможности за постигане на добри образователни резултати.

В световен мащаб електронното обучение не е новост. Не е новост и използването на компютърни игри в рамките на неговото реализиране. Световният опит отчита изградени добри практики и добър опит в тази посока. Извън световната практика, компютърните игри постепенно завоюват позиции в рамките на електронното обучение и на родна почва. Постепенно в образователната действителност в България се възприема важността на ролята на компютърните игри в електронното обучение. Наблюдава се осъзнатост сред обучаващите по отношение на способността на компютърните игри да развият интереса и желанието за знания и развитие на обучаваните, както и за постигане на високи цели. Наблюдава се промяна на нагласите към компютърните игри в електронното обучение, по посока на тяхната полезност, приноса им към натрупването на знания и умения, преодоляване на някои образователни бариери, стимулиране на ученето,

мисленето, обмяната на идеи, запълване на образователни дефицити, коригиране на недостатъци.

### **Електронното обучение**

Компютърните игри са неизменна част от електронното обучение. Това обуславя необходимостта на първо място да се дефинира есенцията на електронното обучение, за да може да се поставят основите за разбиране на игрите, тяхната роля в електронното обучение и тяхното взаимодействие с различни образователни методи. Електронното обучение е противовес на присъственото обучение. То се характеризира основно с пространствената отдалеченост между обучаващото лице и обучаваното лице. Втора важна характеристика на електронното обучение са отличителните елементи на различните организационни аспекти на обучението. Като сравнително пълна дефиниция на електронното обучение може да се приеме тази, според които то е форма на преподаване и обучение, при която обучаемият и обучаващия са разделени както във времето, така и в пространството (Finch, D. & Jacobs, K. 2012: 546-550). Друга сходна дефиниция определя електронното обучение като планирано обучение, при което обучителният процес протича на различно място за обучаващия и учителя, посредством комуникация подпомогната от технологии (Moore, M. & Kearsley, G. 2011). За тези двама автори, съществува покриваемост на термините електронно и дистанционно обучение и го посочват, което не се възприема от автора на настоящата статия.

За да се определи същността на електронното обучение, може да се приеме, че това е процес на обучение, при което е налична едновременно синхронна и асинхронна комуникация, служещи за опосредстване на обучението във всичките му компоненти – преподаване, учене и педагогическа комуникация. То притежава идентични на присъственото обучение елементи, но е организирано по- различен начин, при който в процеса на обучение двете страни са на различни места, а като способ за комуникация използват електронни средства, в това число компютър, лаптоп, таблет, смартфон и други.

Важно е да се спомене, че електронното обучение не изключва традиционното обучение, нито традиционното обучение изключва електронното. Тоест, двете форми на обучение не са взаимоизключващи се, а по-скоро са две паралелно приложими алтернативи. Нещо повече, електронното обучение е възможно да се имплементира в традиционното обучение, чрез използването на различни технологии в обучителния процес, например интерактивни бели дъски, образователни софтуерни приложения, мултимедии, игри и други. За целите на настоящата статия, електронното обучение следва да се приеме в неговия тесен смисъл, а именно като обучение, опосредствано от технологиите, провеждано в електронна учебна среда.

Съответно, погледнато от този ъгъл, електронното обучение е такова обучение, което осигурява нови възможности за преподаване и учене, въвежда разнообразни и иновативни форми на образователна интеракция, като поставя акцент върху потенциала на новосъздадените дигитални технологии за постигане на висококачествено образование и обучение. Едновременно в това, електронното обучение се материализира по различен начин, бъдейки прилагано чрез разнообразни дигитални технологии.

### **Ролята на компютъра в електронното обучение**

Общоприето е, компютрите да се приемат за фактор и инструмент за реализиране на електронно обучение. Те са и основен проводник, механизъм и едновременно с това средство, с което да се реализира на практика този тип обучение. Въпреки, както беше споменато вече, те да не са единственото средство,

се приемат като основно, а други устройства като лаптопи, планшети и смартфони се приемат като алтернативи.

Ролята на компютрите в електронното обучение далеч надхвърля посоченото. Компютрите, включително в присъственото обучение, а не само в електронното, могат да компенсират някои недостатъци за традиционните образователни методи. Също така, те предлагат възможност за адаптиране на учебното съдържание спрямо нуждите и индивидуалните потребности на ученици и учители. Компютрите са добра алтернатива като средство за илюстриране и демонстриране на учебния материал. По отношение на последното, компютърът като средство за провеждане на електронно обучение приема многоаспектни роли. Такива са ролята на алтернатива на учителя, източник на информация и знания, демонстрационно средство, архив, средство за проследяване на резултати, своеобразен помощник в образователния процес, среда за реализиране на различни дейности.

Паралелно с вече изброеното, компютърът и използването му в образователния процес дават възможност за едновременно стимулиране на няколко сензорни канала, което се отчита от специалисти като способ и възможност за по-лесно възприемане и трупане на знания. Това едновременно стимулиране идва от паралелното визуализиране и озвучаване, което компютърът позволява и което неминуемо има значимо и отчетливо въздействие върху обучаваните лица. Едновременност се наблюдава и при интеракцията, която обучаваният може да реализира в няколко различни направления. Компютърът дава възможност обучаваното лице да следи визуализираните на екран различни изображения, да слуша озвучението на тези изображения и задава отговори или команди използвайки мишката и клавиатурата.

Използването на компютъра и неговите системи в образователния процес се приема за успешен мултисензорен подход. Добрите практики показват, че компютърът ангажира повече вниманието на обучаваните, засилва концентрацията, подпомага възприемането на учебния материал в дълбочина, спомага за запаметяване на нови знания и възбужда мисленето насочено към решаване на проблеми. За това до голяма степен спомага фактът, че в рамките на интерактивната среда, в която се използва компютър за обучение, пропуските в знанията се отразяват незабавно от компютъра и незабавно се попълват отново от компютъра.

### **Компютърните игри в образователния процес**

Сам по себе си компютърът като машина не е достатъчен за реализиране на обучителни процеси. Тази реализация се случва посредством различни програмни продукти, като от интерес за настоящия труд са в частност компютърните игри, като елемент за провеждане на електронно обучение.

Игрите по начало се приемат за важен елемент в обучителния процес, особено в ранните етапи на образование. Факт е, че малките деца учат чрез игра, както и че след определена възраст игровите дейности отстъпват място на други способности за учене. Когато се касае електронното обучение, ролята на игрите отново се увеличава, макар и в компютърен вид. Ролята на игрите в електронното обучение се обуславя от качествата и характеристиките им, които ги превръщат в ценни за възприемането на знания и умения, за постигане на успех и прогрес. В този смисъл е необходимо да се отбележат някои преимущества на игрите, които ги превръщат във важен елемент на електронното обучение. На първо място, игрите са занимателни (Al-Azawi, R. et al. 2016: 132–136), грабват вниманието и го задържат, способстват за увеличаване на концентрацията и решаването на проблемите по един по-неангажиращ начин. На второ място, те активно използват вроденото у човека любопитство, което е особено активно в детските и ученическите години, като средство за учене, за преживяване, за изпробване. На трето място, игрите изкарват



ученето от рамките на традиционно и скучното и незабелязано го превръщат в разчупено средство трениращо уменията. На четвърто място, игрите имат състезателен характер, посредством който мотивират обучаваните, като използват състезателното начало заложено у всеки индивид, без значение дали то се изразява в състезание с други участници, със самата игра или със себе си. На пето място, игрите въздействат едновременно върху няколко сензорни канала, като стимулират развитието на координацията между слуха, зрението и осезанието, тоест на ръката, окото и ухото. На следващо място, разнообразяват начина на представяне и предаване на учебния материал, като дават възможност да се променят материала, сценария, дейностите, предаваните знания и умения, с цел осигуряване възможност за адаптиране към уменията, знанията, възможностите на всеки ученик, чрез определяне на нива на сложност на поставените задачи и дейности. Едновременно с това осигуряват разнообразни дейности, които стимулират наблюдателността и едновременно с това подбуждат способностите за анализиране, обобщаване, умозаключаване. На последно място, те дават сравнително голяма свобода на обучаваните сами да усвоят и осмислят учебния материал, който е включен в игрите, вече е предаден или се предава в момента. Всички тези качества се проявяват едновременно, което води до неминуем успех на използването на игрите в образователния и обучителния процес.

### **Видове игри в електронното обучение**

Компютърните игри се характеризират с разнообразие и богатство на формите и на видовете. И не всяка игра е подходяща за конкретна обучителна дейност или за постигане на желаната образователна цел. Във връзка с това и с цел добиване на по-ясна представа за ролята на компютърните игри в електронното обучение, е необходимо да се опознаят видовете игри, както и да се добие представа за техните характеристики.

В зависимост от състезателното начало на игрите, в обучението те се делят на две основни групи, като всяка от тях решава конкретни задачи и изпълнява определени функции. Първата група са съревнователните игри, при които обучаваните като участници се стремят към първенство, към индивидуален успех, който да ги изведе на върха. Тези игри се основават неминуемо на скрития конфликт, в който всеки се бори сам за себе си. Втората група са кооперативни игри, при които съвместната работа е от значение, играта е за успеха на отбора, за общото първенство и благо. Комуникацията между участниците е важна, тя изгражда екипа и води до успех. Изисква се правилен подход, съобразяване с другите.

И при двата вида игри съществува психологическата особеност на емоционалната напрегнатост, на следването на правилата, на узнаването на повече от другите, с идеята наученото да се използва за постигане на успеха.

Според една друга категоризация, игрите могат да се разделят на видове в зависимост от произхода си. В този смисъл те биват три вида. Първият вид са традиционни игри, които се играят спонтанно, решават по-обща педагогически задачи. Вторият вид са игри създадени специфично за целите на конкретното обучение, адаптирани по начин, който да позволи постигане на конкретни цели и придобиване на зададен набор от знания. Третият вид са иновативните игри, които са съвременни и използват методи и методики, които са нововъведения в образователния процес.

Според друга класификация на руския специалист И. Л. Шолпо, игрите се делят на четири основни вида. Първият вид са ситуационните игри, към които се отнасят ролевите игри, моделиращи най-пряко и директно ситуацията. В ролевите игри няма предварително зададена насока, а се изисква спонтанен отговор, който да подбуди адекватна преценка и адекватен отговор. Този вид игри активират възможността на обучаваните сами да преценят какво и как да се случи, за да се

постигне крайната цел, зададена от обучаващия. Втората група са съревнователните игри, които са пряко свързани с изпълнение на различни команди, като крайната цел е да се покаже най-доброто овладяване на знания и умения. Третата група са ритмо-музикалните игри, които се концентрират изцяло върху забавната част на обучението и използва слуховата памет на учениците. Четвъртата група според тази класификация са творчески игри, които съдържат в себе си едновременно игрови, творчески и обучителен аспект.

Извън посочените класификации съществуват и други, но тези могат да бъдат приети като най-всеобхватни и точно отговарящи на естеството на компютърните игри и тяхното използване в рамките на електронното обучение.

### **Предимства и недостатъци на игрите в електронното обучение**

Спецификата на игрите използвани в електронното обучение, техните особености и характеристики, обуславят някои предимства и недостатъци. Основните фактори, които ги сформират са няколко. На първо място, това е съществуващата разлика в средата, в която тези игри се играят. Докато във физическото обучение има пряк достъп на учителя, възможност за контрол, варианти за наблюдение, коригиране и намеса при необходимост, то при игрите в електронна среда това е трудна задача и се разчита единствено на самия ученик и неговото желание да учи. На второ място това е интеракцията с машина, или посредством машина, а не жив контакт с човек. На трето място, това са различните видове стимулации на различните компютърни игри, които съответно имат и различно отражение върху всеки ученик, което може да повлияе пряко на резултатите. На четвърто място това е фактът, че игрите се играят посредством електронно устройство, което се явява медиатор при предаване на информацията и предизвиква различни когнитивни реакции при отделните обучаеми.

Изхождайки от тези специфични и определящи компютърните игри характеристики и фактори, могат да бъдат посочени следните конкретни предимства и недостатъци, както за обучавания, така и за обучаващия.

#### *Предимства на компютърните игри за обучавания*

Съществуват няколко важни предимства за обучавания от използването на игри в електронното обучение. На първо място, игрите сформират повишена мотивация за учене (Parr, T, & Theresa, A. 2017: 3193–3201), тъй като противникът в лицето на компютъра е винаги по-силен. На второ място, те развиват допълнителни умения у обучавания, като например такива в сферата на информационните технологии. На трето място, те изключват негативния психологически ефект от заставането лице в лице с други хора, който при много обучавани поставя бариера при показване на знанията, изразяване на идеи и мисли. На четвърто място, игрите увеличават вътрешния ентузиазъм от ученето (Yildirim, I. 2017: 86-92), който се подклажда от всеки постигнат успех, като едновременно с това стимулират, забавляват, улесняват целия процес на учене. На пето място, към наученото от учениците се добавят и придобития чрез играта опит, като двете неща се случват едновременно и често неосъзнато. На шесто място, игрите дават свобода на избор на обучавания как да се включи и как да се представи, което създава усещане за значимост. Не на последно място, успехите винаги се награждават, със значки, баджове или други (Hanus, M. D., & Fox, J. 2015: 152–161), докато за провалите играта само информира, без да се създава тягостното усещане от лошия резултат. Последното позволява провалът да бъде деликатно прикрит.

#### *Недостатъци на компютърните игри за обучавания*

За целите на акуратността, е необходимо паралелно с отчитането на предимствата, да се посочат и недостатъците от използването на компютърни игри в рамките на електронното обучение. Първи недостатък е загубата на усещането за социализация, за цялост и част от група, която оказва негативно влияние особено за

обучавани в по-крехка възраст. Втори недостатък е свързан със съществуващия риск обучаваният да не вникне в образователния контекст на играта и да я използва единствено за забавление, съответно да се постигне незадоволителен образователен резултат. Трети недостатък касае мултисензорната стимулация характерна за компютърните игри, която може да нанесе вреди на обучавания, в случай че се постигне ефект на свръхимулация. Четвърти недостатък е свързан със самите устройства, които са медия за компютърните игри, тъй като е възможно не всеки обучаван да има достъп до такива или да се стигне до сблъскване с технически проблеми. Последният недостатък, който следва да се посочи, е и един от най-важните, а именно реалният риск от недостатъчна дисциплинираност на обучавания да реализира поставената му образователна задача.

#### *Предимства на компютърните игри за учителя*

Ако използването на компютърни игри в електронното обучение има много предимства за обучавания, има и не малко такива за обучаващия. Първото голямо предимство е допълнителната подкрепа (Dichev, C., & Dicheva, D. 2017: 1-36), която игрите оказват на педагога в образователния процес. Второто предимство е, че компютърните игри е възможно да се използват за осигуряване на самостоятелна подготовка на обучаваните, резултатите от която обучаващия да има за задача единствено да проследи. Третото предимство е свързано с това, че когато се използват компютърни игри в електронното обучение, се ускорява процеса на учене, което от своя страна позволява усвояване на предвиденото количество знания и материал. Четвъртото предимство е, че обучаващият може с помощта на компютърните игри да адаптира обучителния процес към нуждите и възможностите на отделните обучавани (Roosta, F. et al. 2016). На пето място, игрите способстват за промяна на нагласите спрямо или поведението в обучителния процес (Rodrigues, L. et al. 2019: 1-13)

#### *Недостатъци на компютърните игри за обучаващия*

Някои от негативите на компютърните игри се трансформират в недостатъци за обучаващите. На първо място, това е невъзможността за ефективен контрол на игровия процес. На второ място това е рискът от неточно оценяване, тъй като в електронна среда е трудно проследяването на физическото, психическото и емоционалното състояние на обучаваните, което при показване на знания, умения и опит, може да окаже голямо влияние. На трето място, компютърните игри са създадени на принципа на равното начало за всеки участник, но в някои случаи се изисква отговаряне на специфични нужди на конкретни обучавани и равното начало не е добра опция. На четвърто място, обучаващият трябва да разчита единствено на личната съвест на обучаваните при използване на компютърни игри, да не мами (Robson, K. et al. 2015: 411-420). На пето място, е необходима прецизност при избора на компютърна игра, която е необходимо и да бъде тествана от самия обучаващ.

В тези непълни очерци, превесът на предимствата над недостатъците от използването на компютърни игри в електронното обучение е ясно видим. Въпреки това, би следвало да се претеглят едните и другите, в контекста на конкретните образователни потребности, задачи и цели. Това предполага всеки един обучаващ да прецени рационалността от въвеждане използването на компютърни игри в електронното обучение, което провежда, по начин позволяващ постигане на максимално добри образователни резултати.

#### **Емпирично изследване за използването на компютърните игри в електронното обучение**

Ролята и важността на компютърните игри в електронното обучение, освен в чисто теоретичен аспект, могат да бъдат представени и посредством положителния опит и добрите практики на обучаващите. За целта, добра отправна точка би бил

анализ на мнението, възгледите и опита на обучаващи от страната, на база на нарочно емпирично изследване. Емпиричното изследване съдържа в себе си 10 въпроса, които позволяват разкриване на нагласите и предпочитанията на учителите по отношение на компютърните игри в електронното обучение. Резултатите дават някои важни отговори, но и поставят много въпроси, които са актуални, и върху които се работи в различни аспекти в образователните институции и извън тях.

### *Емпирично изследване*

#### *Информация за попълващия*

Име:

Длъжност:

Предмет:

Стаж на тази длъжност:

Общ педагогически стаж:

Възрастова група на учениците:

Информация за контакт:

#### *Анкетна карта*

1. Преподавате ли активно в електронна среда (под активно се има предвид провеждане на учебни часове с продължителност близка до тази във физическа среда?)

- a. Да. Преминете към следващия въпрос!
- b. Не. Моля, опишете защо!

2. С каква продължителност за часовете в електронна среда?

|              |  |
|--------------|--|
| До 20 минути |  |
| 25 минути    |  |
| 30 минути    |  |
| 35 минути    |  |
| 40 минути    |  |

3. Уроците в електронна среда със стандартна структура ли са?

a. Да. Моля опишете в какво се изразява стандартната структура на Вашите уроци!

b. Не. Моля, опишете в какво се различават уроците!

4. Използвате ли игри в процеса на обучение?

a. Да. Преминете към следващия въпрос!

b. Не. Моля, опишете защо!

5. Използвате ли игри в електронното обучение?

a. Да. Преминете към следващия въпрос!

b. Не. Моля, опишете защо!

6. Какви игри използвате в електронното обучение? Подчертайте отговор на всеки ред от възможности!

a. Съревнователни/ кооперативни

b. Традиционни/ иновативни/ специализирани

c. Ситуативни/ съревнователни лингвистични/ ритмо- музикални/ творчески

d. Други. Моля опишете какви!

7. Колко често на седмична база използвате игри в електронното обучение?
- До три пъти седмично
  - Два пъти седмично
  - Веднъж седмично
  - По рядко
  - Не мога да преценя
8. Какви предимства от използването на игри в електронното обучение виждате за учениците? Моля опишете!
9. Какви предимства за Вас като учител имат игрите в електронното обучение? Моля опишете?
10. По време на какъв тип уроци използвате игри?
- За нови знания
  - За затвърждаване на знанията
  - В отделен урок

#### *Резултати от изследването*

Анкетирани са общо 20 учители от цялата страна. Анкетата е проведена в електронна среда, на доброволни начала, при гарантиране на анонимността на учителите. Разделени са на няколко групи, които се прекриват и един учител попада в повече от една група. Групите са както следва:

10 младши учители и 10 старши учители

10 от учителите преподават в столицата, а 10 в други градове, като сред тях има малки и големи градове

10 от учителите преподават на ученици до 4 клас, 5 на ученици от пети до осми клас и 5 на ученици от осми до дванадесети клас

Осем от десет учители в столицата преподават активно в електронна среда, с времетраене на часовете над 25 минути, докато в останалите градове едва двама учители споделят за продължителност на часовете над 20 минути. Общо 10 учители от анкетирания преподават активно в електронна среда.

Всички анкетирани младши учители използват игри за обучението по език и/или литература в електронна среда, докато цифрата при старшите учители е едва четирима от десет.

Всички преподаватели, които са ангажирани с образованието на ученици до четвърти клас, използват игри в електронното обучение по език и/или литература, четири от пет учители на ученици до осми клас действат по идентичен начин, но едва един на пет учители покриващи обучението на гимназиалните класове използва игрите като помощно средство.

Всички учители по чужд език използват игри в електронното обучение по език, докато при учителите по литература бройката е един на десет.

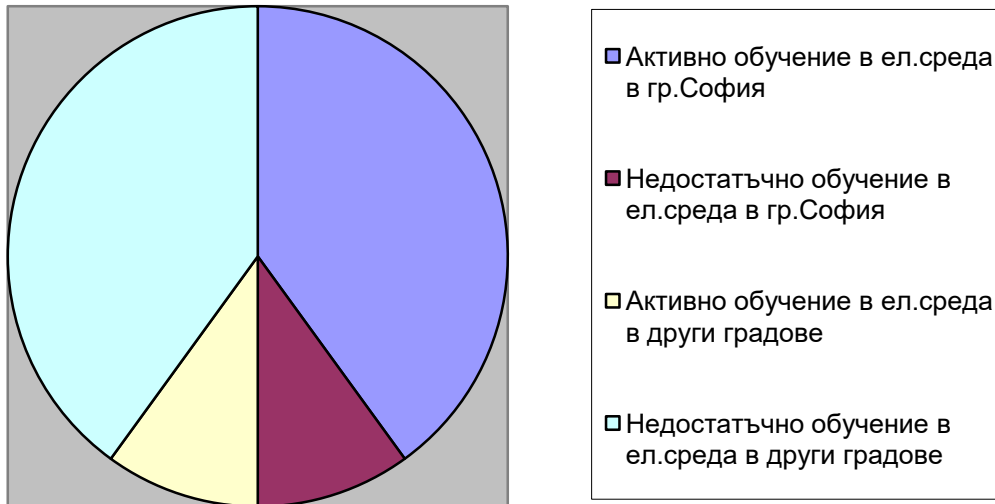
Повечето учители използват специализирани игри, които са от съревнователен тип, често ситуационни.

При повечето случаи игрите се използват в уроци за затвърждаване на знанията от предходния или предходните уроци за нови знания. Половината педагози споделят, че игри се използват най-малко веднъж седмично.

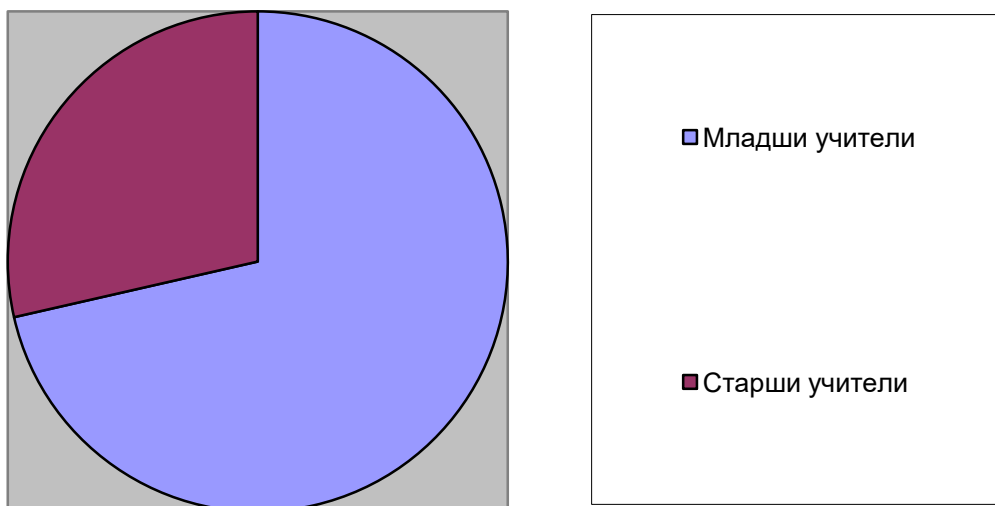
Всички учители, включително тези, в чиято дейност използването на игри е слабо заложено, отчитат ползите на игрите в електронното обучение по език и литература за учениците, но не всички са сигурни дали и какви ползи има за тях

самите в предаването на знания, умения и опит. За част от учителите игрите са по-скоро разсейващи и пречещи на уроците, докато за друга част игрите са по-скоро подпомагащи и улесняващи обучението.

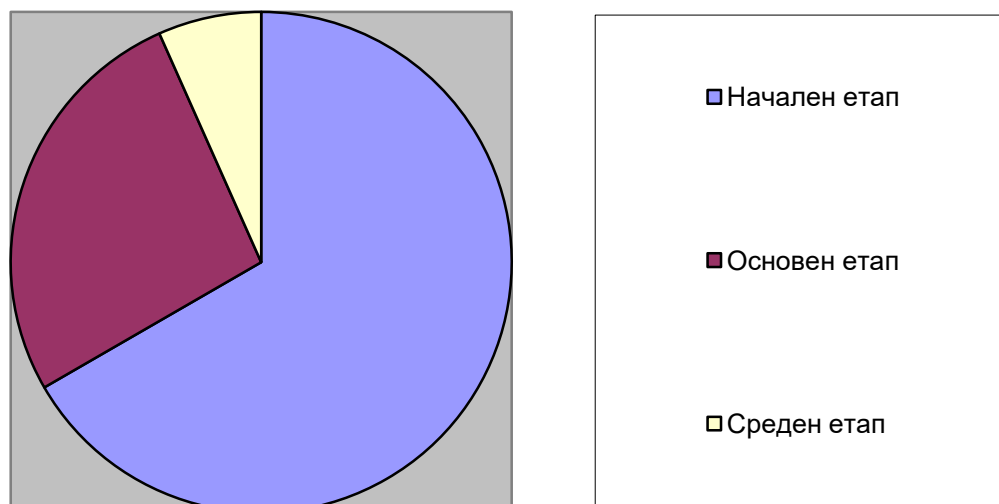
За да се добие ясна представа за резултатите от емпиричното изследване, те е резонно да бъдат представени под формата на диаграми, които биха имали следния вид и форма:



Диаграма 1. Преподаване в електронна среда



Диаграма 2. Използване на компютърни игри в електронното обучение в зависимост от категорията учител



Диаграма 3. Използване на игри в електронното обучение по степени на образование

### Заклучение

Използването на компютърни игри в електронното обучение не е прецедент и изключение. То е естествено продължение на развитието на нови методи и подходи за обучение и образование (Gokbulut, B. 2020: 107-116). Добрите практики в световен мащаб сочат, че компютърните игри, въпреки своите недостатъци, притежават много повече предимства, които носят ползи едновременно за обучаващите и за обучаваните в процеса на електронното обучение. Ако се приеме, че компютърните игри от части са едновременно модификация и продължение на игровите методи и подходи, които са заложили във всички известни педагогически теории, може да се заключи, че това е по-скоро нова форма на познатите похвати, а не изцяло нов образователен похват.

### Литература

1. Al-Azawi, R. et al. (2016). Educational gamification vs game-based learning comparative study. *International Journal of Innovation, Management, and Technology*, Vol. 7(4), 132–136.
2. Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International journal of educational technology in higher education*, Vol. 4(9), 1–36.
3. Finch, D., Jacobs, K. (2012) Online Education: Best Practices to Promote Learning, *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, Vol. 56(1), 546-550, doi 10.1177/1071181312561114
4. Gokbulut, B. (2020). The effect of mentimeter and Kahoot applications on university students' e-learning. *World Journal on Educational Technology Current Issues*, Vol. 12(2), 107–116.
5. Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, Vol. 80, 152–161.
6. Moore, M, Kearsley, G. (2011) Distance education: a systems view of online learning. Cengage Learning, 3d ed.
7. Papp, T, & Theresa, A. (2017). Gamification effects on motivation and learning: Application to primary and college students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, Vol. 8(3), 3193–3201.

8. Robson, K. et al. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, Vol. 58, issue 4, 411-420
9. Rodrigues, L. et al. (2019). Main gamification concepts: A systematic mapping study. *Heliyon*, Vol. 5, issue 7, 1-13
10. Roosta, F. et al. (2016). Personalization of gamification elements in an e-learning environment based on learners' motivation. *In 8th International Symposium on Telecommunications*
11. Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*, Vol. 33, 86–92



## The helping professions and burnout syndrome

Assist. Prof. Vanya Dineva, PhD  
University of Ruse "Angel Kanchev"  
vdineva@uni-ruse.bg

## Помагащите професии и burnout синдрома

гл. ас. д-р Ваня Динева  
Русенски университет „Ангел Кънчев“  
vdineva@uni-ruse.bg

**Abstract:** *The article focuses on the specifics of the helping professions, in particular three professional groups (teachers, nurses, psychologists) and the risk of professional burnout. The burnout syndrome is a general occupational syndrome but manifests itself with its own peculiarities in each profession. This fact requires research to be carried out in different areas of professional activity.*

**Keywords:** *burnout syndrome, teachers, nurses, psychologists*

В съвременните социално-икономически условия все по-голяма актуалност придобиват изследванията свързани с изучаване синдрома на професионално прегаряне (*burnout*). Научният и практически интерес към този феномен е детерминиран от неговите негативни последици, които могат да се проявяват със засилено недоволство от себе си, занижена самооценка, снижен емоционален фон, деформиране на отношенията с другите хора, неудовлетвореност от професионалните умения и реализация, преживяване на чувство за професионален провал, нарастващо безразличие към трудовата дейност, липса на професионална перспектива, поява на психосоматични разстройства и др.

В научната литература по разглежданата проблематика се открива, че формирането и развитието на *burnout* съпътства хора с различна трудова насоченост. Първоначалното проучване на феномена е сред специалистите от помагащите професии, като изследванията се разширяват във времето, обхващайки и други професионалисти. При това в хода на своята научна работа редица учени установяват, че синдромът на прегарянето е общо професионален, но се проявява със свои особености във всяка професия.

Помагащата дейност се приема като главна човешка ценност и добродетел, а за специалистите, които я практикуват тя се превръща в основна професия. Нейният основен фундамент е проявата на просоциално поведение, целящо доброволно оказвана помощ на другите. Последната може да бъде както професионална, така и непрофесионална при обхват на различни нива - емоционално, интелектуално, правно, социално, материално и пр. В този контекст се разграничават и помагащите професии.

Според Е. Климов професионалната работа, която предполага постоянно общуване с хора в хода на дейността, се отнася към системата „човек-човек“ и обхваща области като здравеопазване (лекар, медицинска сестра и др.), обучение и възпитание (учител, треньор, възпитател и др.), потребителски услуги (продавач, сервитьор и др.), правна защита (адвокат и др.). Отделно в тази група могат да се разграничат тези сфери на дейност, които непосредствено се отнасят към

помагащите професии (лекар, медицинска сестра, психолог, учител, социален работник и др.) и са свързани с оказване на една или друга помощ на отделни хора или група лица (Klimov, 2005). На тази база В. Болучевская описва помагащите професии, както следва:

- техният *предмет на дейност* се явява културата, разбирана като цялостна динамична област на значения, носители на които са отделният човек или общността;

- *средство на дейността* е самият човек, неговите индивидуални качества и способности;

- *оперативната страна на дейността* се свежда до осигуряване, организиране и предявяване на специфични изисквания към индивидуалния творчески процес;

- *условията на дейността* са свързани с повишена морална отговорност, която, от една страна, е следствие от професионалната роля, включваща етични и нравствени изисквания към личностните характеристики на професионалистите, а от друга - следствие от особеностите на резултата от дейността;

- *целите и резултатите от дейността* се отличават с някои особености:

✓ в повечето случаи резултатите от полагадения труд не са изрично посочени, а под формата на обща идея чрез описание на необходимите следствия (напр. трябва да се направи... за да се почувства клиентът по-добре);

✓ крайният продукт в известен смисъл е личен принос;

✓ практически е почти невъзможно резултатът от труда да се оцени обективно, като се има предвид, че от различни потребители в различно време може да бъде дадена напълно противоположна оценка.

Това предполага необходимост от максимален вътрешен контрол на професионалната дейност и адекватност на професионалиста по отношение предмета, средствата, условията и оперативната страна на дейността (Voluchevskaya, 2010).

В съответствие с това в настоящата разработка се разглеждат три вида помагащи дейности: съответно на медицинските сестри (вкл. психиатричните), педагозите (вкл. учителите-музиканти) и психолозите. От една страна, в основата на професионалното разделение са специфичните цели, основните функции, методи и средства за оказване на помощ, а от друга - всички тези дейности се базират както на помагащи отношения (Korablina&Kolchanova, 2002), така и на целенасочени действия, свързани с оказване на помощ. Реализирането на последната винаги се проявява като неразделна част от процеса на общуване и взаимодействие с нейния обект, при което между страните се формират определени междуличностни отношения. Заедно с професионалните качества нараства и значението на личностните такива. В този контекст Е. Климов утвърждава, че основните професионално значими качества, касаещи субектите на помагащите дейности се свеждат до:

1. *Особеностите на психичните процеси, свързани с дейността неструктурираност на специалистите* - познавателната дейност на последните се основава на сложност и текучество, за разрешаването на нестандартни ситуации е необходим творчески подход, както и способност за моделиране на възможните следствия;

2. *Високи изисквания към комуникативни и деонтологични качества* - наблюдателност, отзивчивост, доброжелателност, умения за изслушване и разбиране на другите;

3. *Изисквания за развитие на емпатийност* - необходимост от съпреживяване, съпричастност;

4. *Изисквания за невропсихична устойчивост, регулиране на поведението* - търпение, издържливост, самоконтрол;

5. *Изисквания за широк кръгзор и знания;*

6. *Качества, свързани с насочеността на личността* - хуманизъм, дълг, алтруизъм;

7. *Противопоказни на дейността качества* - говорни дефекти, неизразителна реч, затваряне в себе си, необщителност, изразени физически недостатъци, мудност, безразличие и равнодушие към хората (Klimov, 2005).

Видно е, че за успешния труд в помагащите професии са нужни умения за установяване и поддържане на контакти с хората, разбиране на техните особености.

В предложението от Х. Хекхаузен модел на професионално значимите качества на медицинския персонал се включват четири основни аспекта:

- формирано морално-етични норми, определящи стандартите за оценка на субекта по отношение на неговите алтруистични постъпки;

- умения за предвиждане на последиците от своите действия по отношение на другите;

- готовност за емоционално съпреживяване по отношение вътрешното състояние на другите;

- поемане на лична отговорност за реализирането/нереализирането на алтруистично действие по отношение на другите (Hekhausen, 2003).

Според Г. Абрамова и Ю. Юдчиц дейността на медицинските работници (лекари, сестри) изисква готовност за оказване и приемане на помощ, отговорност, самокритичност, интуиция, дисциплинираност, умения за бързо вземане на решения, емоционална устойчивост, честност, хуманизъм (Abramova&Yudchits, 1998). Кораблина допълва тези качества като постулира, че са нужни не само професионални знания, умения и навици, но и проява на емпатия, съчувствие, разбиране на болния (Korablina, 2000). От друга страна, Е. Богачева разграничава няколко етапа в работата на медицинските сестри, като всеки от тях предполага наличието на определени професионално значими качества, определящи успешното изпълнение на всички операции и действия:

- *изследване* - на този етап необходимите качества се свеждат до комуникативност, приветливост, доброжелателност, търпеливост, любезност, проява на внимание, наблюдателност, професионална ерудираност;

- *сестринска диагноза* - професионална ерудираност; наблюдателност, стремеж за проникване в същността на явленията, аналитичност, творчество, добра памет;

- *определяне на програма за действие и нейното изпълнение* - точност, старание, състрадание, творческо мислене, почтеност, професионална компетентност, организационни умения, всеотдайност, оптимизъм, проява на внимание, наблюдателност, умения за планиране грижата за пациента с логическо осмисляне;

- *оценка* - аналитично мислене при сравняване на постигнатите с очекваните резултати.

Видно е, че благодарение на формирането и развитието на специфични професионално значими качества у медицинските сестри е възможно да се постигне оптимална трудова мотивация и висока ефективност в работата (Bogacheva, 2011).

По отношение помагащата дейност на психиатричните медицински сестри може да се посочи, че тя е свързана както с основни, така и със специфични компетенции и дейности, имащи отношение към полагането на здравни грижи за хора с психични и поведенчески разстройства. При това базисните изисквания към професията са по посока на:

- умения за работа в мултидисциплинарен екип (съвместно със специалист психиатър, психолог, социален работник, трудотерапевт и други при необходимост) със съответни самостоятелни отговорности в него;

- клинични знания;
- интегративни познания и умения;
- обучителни умения;
- личностово центриран модел на професионално поведение;
- комуникативни умения, прилагани при общуване както с колеги, така и с пациенти и техните семейства;
- проява на уважение към личността на пациента и неговите близки;
- отговорност при вземане на решения според нивото на компетентност (Lecheva, 2014).

Трудовата дейност на медицинските сестри (в това число и психиатричните) изисква висока степен на отговорност и издържливост. Тя предполага емоционална наситеност, свързана с удовлетвореност/неудовлетвореност, чувство за собствена стойност, съпричастност, приемане и уважение към другите, преживяване на допуснати грешки, влошени работни взаимоотношения и пр. (Latenko, 2009). Нейната свързаност с висок процент стресогенни фактори, проявяващи се както в резултат на въздействието на различни отрицателни организационни аспекти (голямо количество пациенти, липса на административна подкрепа, огромна документация, взискателни или несътрудничещи пациенти и техни роднини и др.), така и въз основа на характерни персонални качества, подпомагащи възникването на негативни ефекти в професионалната дейност, могат да доведат до постоянен стрес със съответните последици и риск от възникване на професионално прегаряне.

Помагащата дейност в процеса на педагогическата практика е свързана преди всичко с организирането на взаимодействие с учащите в различни видове учебно-възпитателна работа. В този контекст училището се явява като институция в системата на училищното образование, в която се обучават децата за придобиване на степен на образование, но също така там се възпитават и социализират (Ilieva, 2021). При това всяко педагогическо действие предполага контакт и водеща роля в процеса на комуникация, чиято успешност зависи не само от знанията и индивидуалните особености на педагога и обучаваните, но и от прилаганите методи за изграждане на оптимални стратегии за педагогическо влияние. Именно в процеса на общуването се осигуряват контакти, сътрудничество, съвместни действия, взаимно разбирателство и в крайна сметка система от отношения. Характерът и съдържанието на последните са от важно значение за успешната педагогическа дейност. В този смисъл комуникативните способности на педагозите се проявяват в техните умения за организиране на всяко действие по отношение на ученици, колеги, родители като социално взаимодействие, което носи личен интерес, педагогически смисъл и значимост, както и изразяването му в съзнателна ориентация към другите съобразно тяхното смислово възприемане (Dmitrieva, 2007). Заедно с това в съвременните условия учителската професия става все по-отговорна, с повече предизвикателства и с по-високи изисквания като акцентът се поставя върху уменията на педагога да се адаптира към променящите се образователни потребности и новите педагогически изисквания (Voynohovska, 2021).

При анализ на научната литература по отношение професионално значимите качества при педагозите се разкрива, че изследователите в тази област са насочени към:

- *професионалната ориентация*, проявяваща се в необходимостта от работа с хора, в мотивите и интересите към разнообразни дейности, в склонността за принасяне реална полза на другите, проявявайки доброжелателност, търпеливост, снизходителност, приветливост, съдържаност, тактичност и пр.;
- *комуникативността* като устойчив човешки стремеж за общуване с другите, изразяваща се в разговорливост, лекота на комуникация и пр. Комуникативната компетентност на педагога е основополагаща за неговия професионализъм, защото

общуването с децата е същността на педагогическата дейност. Тя има сложна структура, състояща се от специфична система на научно познание и практически умения (Doncheva, 2016b). Съществена характеристика на педагогическата комуникативност е личното привличане на учителя като предпоставка децата да изпитат радостта от общуването с него (Doncheva, 2016a);

- *емоционалната устойчивост* като ценно педагогическо качество, проявяващо се в сферата на междуличностните отношения;

- *волевите качества*, проявяващи се в умението за управление на себе си и другите;

- определени характеристики на *речта*.

На практика е изключително трудно да се разграничат педагогическите от личностните качества, които влияят на педагогическата дейност, защото те се проявяват, формират, развиват и понякога преминават едно в друго в общата структура на свойствата, отношенията и действията на личността на учителя. По този повод Е. Дмитриева отбелязва, че множество подобни качества (от доброжелателност, чувствителност, висока общообразователна култура до овладяването на система от общонаучни, педагогически, дидактически знания, творческо конструктивно мислене, умения за подготовка на себе си и учащите към съвместна дейност) се включват в обща йерархична структура (Dmitrieva, 2007).

В психолого-педагогическата литература специално се подчертава, че с най-голяма професионална значимост за педагозите са качества, свързани с разбиране вътрешния свят на децата и хуманно отношение към тях (доброжелателност, такт, загриженост, отзивчивост), както и способността към активно въздействие на другите (способност да привличат, да предават своите знания, майсторство). В това отношение Ю. Кулюткин и Г. Сухобская изтъкват следните качества на личността, които за педагозите имат професионална значимост:

- разбиране вътрешния свят на други хора;

- активно въздействие върху обучаваните;

- емоционална устойчивост (Kilyutkin & Suhobskaya, 1981).

По отношение на музикално-педагогическата дейност може да се посочи, че като цяло тя обединява в себе си общопедагогическата, музикалната и изпълнителска такава. При това всичко казано дотук е валидно за учителите-музиканти. Разликите се отчитат от гледна точка на обекта на дейността, целевата нагласа към нея и средствата за осъществяването ѝ.

Помагащата дейност на учителите-музиканти включва комуникация, от една страна, със субектите на образователната дейност (учител-ученик, учител-родители, учител-учител), от друга - със знакова система (нотни записи, интонация като смислов код) и от трета - с художествени образи (при изпълнение или слушане на музикално произведение). За разлика от другите педагогически специалности средствата за осъществяване на професионалната дейност могат да се отнесат към ръчния труд, тъй като непосредствено по време на урока учителят свири на музикален инструмент. По отношение целевата нагласа е налице преобразуваща (формиране личността на учащите) и изследователска (създаване на художествен образ в процеса на изпълнение на произведението) дейност на педагога.

Според Г. Байбикова и О. Быкова на специфичните характеристики, касаещи музикално-педагогическото общуване оказват влияние следните компоненти:

1. *Ценностен компонент* - неговото ядро е специфичната комуникативна насоченост на педагога-музикант, основаваща се на синтеза между педагогика и музикално изкуство и утвърждаваща субект-субектните отношения, сътрудничеството, откритостта в общуването, разумното съчетаване на педагогически и музикални интереси. Този компонент включва съвкупност от

ценности, мотиви, потребности, интереси, подбуждащи и направляващи професионалната дейност;

2. *Интелектуално-художествен компонент* - свързан със съчетаването на музикални и психолого-педагогически характеристики на мисленето. Музикалното мислене се явява една от основните разновидности на художествено-образното мислене, определя особеностите на мисловните процеси в музикално-педагогическото общуване;

3. *Емоционално-естетически компонент* - от една страна се основава на наситеност в чувствата и обогатяване на знанията с емоционално-ценностни отношения, а от друга - насоченост на естетическите прояви на педагогическото въздействие с елементи на артистичност;

4. *Емоционална саморегулация* - от изключително значение както за педагога-музикант, така и за педагога-изпълнител са уменията за управление на персоналните емоции и навиците за овладяване на творческото състояние. Често неспособността за съзнателно контролиране на емоционалното състояние е свързано с допълнителен стрес, нарушаващ творческия диалог с учениците, а впоследствие неминуемо възникват бариери, които могат да доведат до разрыв в междуличностните отношения.

Всички тези компоненти се явяват като ценностно съдържание на съзнанието, регулират, управляват, развиват професионалната дейност на учителя, определяйки и влияейки на неговото комуникативно поведение. Много често тяхното недостатъчно формиране и развитие може да ограничи оптималната комуникация в помагащата дейност, което съответно да се прояви като педагогически егоцентризъм, конфликтност, липса на взаимно разбиране с околните (Baybikova&Bykova, 2016). В този контекст Э. Абдуллин постулира, че сред професионално значимите качества при педагозите-музиканти се открояват:

- емпатията;
- музикалността;
- художествените и педагогически аспекти на професионалното мислене и съзнание;
- педагогическата интуиция;
- артистичността;
- личната професионална позиция като необходима и важна част от майсторството на учителя-музикант (Abdullin, 1990).

Видно е, че педагозите (включително педагозите-музиканти) като субект на помагащата дейност представляват сами по себе си съвкупност от индивидуални, личностни, педагогически качества, чиято адекватност към изискванията на професията гарантира ефективността на техния труд.

Така както представителите на медицинската професия, педагозите също са подложени на напрегнати и стресови ситуации, които възникват в хода на тяхната дейност. Според някои проучвания професионалните стресори в работата на учителите се свеждат до техните отговорности, необходимостта да бъдат обект на наблюдение и оценка, постоянното поддържане на персоналната компетентност, както и временното непостоянство в дейността (Tutushkina et al., 1997). Редица автори като Л. Беребин, Л. Вассерман, А. Маркова отбелязват, че продължителният професионален педагогически стаж влияе върху нагласите, ценностите, мотивацията на дейността, отношението към другите хора и може да се прояви в синдром на професионално прегаряне. В този контекст Л. Смолова разграничава няколко временни периода на изменение в личността на педагозите:

- *професионална социализация* (трудов стаж до три години) - от една страна е характерна общителност, емоционална устойчивост, стремеж към личностово развитие, а от друга - изразена зависимост, липса на самостоятелност, консерватизъм;

- *професионална идентичност* (трудов стаж от шест до десет години) - водещи фактори са отговорността, нивото на социална фрустрация и его-напрежения, засиленият контрол, снижената автосимпатия, креативността, засилването на психичната защита;

- *натрупване на професионален стрес и личностна деформация* (трудов стаж повече от 25 години) - този период се характеризира с нарастване на его-напрежението и контрола, сериозна ориентация към социалните правила и норми, снижаване нивото на субективен контрол, засилване на психичните защити, отказ от собствената индивидуалност, спонтанност, стремеж към творчество, самоосъзнаване, автосимпатия, намаляване на потребността от личностно развитие, отказ от отговорности, засилена ригидност и повишено напрежение (Smolova, 1999).

Подобно на учителите и медицинските сестри, психолозите в процеса на своята дейност също се сблъскват с опасността от развитие на професионално прегаряне доколкото взаимодействат с хора, имат сериозни отговорности, изпитват емоционално натоварване и към тях се предявяват редица личностни изисквания, които съставляват спецификата на тази професионална дейност (Gulina, 2001).

Основният инструмент в дейността на психолозите, чрез който те осъществяват професионалните си функции, е тяхната личност (Kolrachnikov, 2000; Tutushkina, 2001; Yalom, 2003; Bugental, 1999). От една страна, личностните особености на субекта на дейността са константни базисни характеристики на конкретния индивид, а от друга - по-пълно определящи индивидуалните поведенчески реакции и психични състояния, влияещи на надеждността и ефективността на професионалната дейност. Като необходимо условие за последното редица автори предлагат разграничаване наличието на професионално значимите личностни качества (Vachkov, 2001; Kosevska, 1990; Kochunas, 2000; Sobchik, 2002; Sokolova, 2002). В този контекст Националната асоциация за професионална ориентация на САЩ идентифицира характеристики, които включват проява на дълбок интерес към хората, търпение в общуването с тях, чувствителност към нагласите и поведението на другите, емоционална устойчивост, обективност, умения за предизвикване на чуждото доверие, зачитане правата на другите (Berebin&Cherdantseva, 1996).

Според Р. Кочунас основните фактори, които допринасят за ефективната психологическа работа с клиентите се свеждат до следните (Kochunas, 2000):

1. *Автентичност* - основно качество и най-важна екзистенциална ценност. Дж. Бюдженал разграничава три базисни признака на автентичното съществуване - пълно осъзнаване на настоящия момент, избор на начин на живот в момента, поемане на отговорност за личния избор (Byudzhental, 2001);

2. *Откритост към собствения опит* - разбира се като искреност във възприемането на собствените чувства, включително и негативни. Само тогава е възможно успешно да се контролира поведението, доколкото потиснатите чувства стават ирационален източник на неконтролирано поведение. Когато професионалистът осъзнава своите емоционални реакции, той може сам да избере определен начин на поведение в дадена ситуация и да не позволява на несъзнателните чувства да нарушават регулацията на поведението;

3. *Развитие на самопознание* - ограниченото самопознание означава ограничаване на свободата, а дълбокото - увеличава възможността за житейски избор. Необходимо е професионалистът да се отнася реалистично към себе си. Отговорът на въпроса как може да се помогне на друг човек се корени в самооценката на психолога, адекватността на неговото отношение към собствените му способности и въобще към живота;

4. *Личностна сила и идентичност* - нужно е професионалистът да знае кой е, какъв може да стане, какво иска от живота, какво е важно за него по същество. Той се обръща към живота с въпроси, отговаря на въпросите, поставени му от живота и непрекъснато подлага на проверка ценностите си. Както в професионалната работа, така и в личния живот, специалистът не отразява просто надеждите на другите хора, а се ръководи от своята вътрешна позиция;

5. *Толерантност към несигурността* - професионалистът се нуждае от увереност в ситуации на несигурност, които по същество са „втъкани“ в помагачата дейност. Доверието в собствената интуиция и адекватност на чувствата, убедеността в правилността на вземаните решенията и способността за поемане на риск са качества, които помагат за пренасяне на напрежението, създадено от несигурността при чести взаимодействия с клиентите;

6. *Поемане на лична отговорност* - разбирането на своята отговорност позволява свободното и съзнателно правене на избор по всяко време при работа с клиентите. Личната отговорност подпомага по-конструктивния подход към критиките. В подобни случаи критиката не предизвиква механизми на психична защита, а служи като полезна обратна връзка, подобрява ефективността на дейността, както и организирането на живота;

7. *Дълбочина на взаимоотношенията с други хора* - професионалистът оценява хората (техните чувства, възгледи, особености на личността), но е необходимо тази оценка да се прави без осъждане и етиктиране. Ефективният специалист е в състояние свободно да изразява чувствата пред други хора, включително и пред клиенти;

8. *Определяне на реалистични цели* - ефективният професионалист разбира ограниченията на своите възможности. В действителност никой не е в състояние да изгради правилните взаимоотношения с всеки клиент и да помогне на всички да разрешат проблемите си, което предполага, че стремежът към съвършенство е нереален. При това когато се признаят собствените ограничения се избягва ненужния стрес и вина. Тогава отношенията с клиентите стават по-дълбоки и по-реалистични. Адекватната оценка на собствените способности позволява поставянето на постижими цели;

9. *Емпатия* - проявявайки такт, чувствителност и показвайки разбиране към проблемите на клиента, професионалистът му предава своята представа за неговия вътрешен свят и личен смисъл.

Следователно ефективният психолог е преди всичко зрял човек в социален, психичен и личен план. Колкото по-разнообразен е неговият индивидуален стил и професионален живот, толкова по-ефективна може да бъде дейността му. В своята професионална работа, както и в живота, той не се ръководи от готови формули, а от своята интуиция и потребностите на ситуацията. Това е една от базисните нагласи на зрелия психолог, която му позволява да се приближи до професионализма, основавайки се не само на получените знания, но и на придобитият опит и професионална интуиция (Bodalev&Stolin, 2000). От друга страна наличието на определени личностни качества може да допринесе за възникването на негативни ефекти в професионалната дейност. В този контекст редица изследователи считат, че именно личностните особености на практикуващите професионалисти обуславят възникването, протичането и интензивността на професионалната деформация и *burnout* синдром. При това е установено, че с по-голяма податливост към последния са хора със склонност към идентифициране с другите, тревожност, чувствителност, емпатийност, с предразположеност към интровертност, хуманни нагласи (Velchinskaya, 2000).

Професионалната деформация е свързана с особеностите на дейността и се проявява с изменения, които започват да влияят негативно както върху последната, така и върху структурата на личността. Най-типичните деформации, възникващи на



този фон, са свързани с нарастване на конфликтността, амбициите, нарушаване адекватността на самооценката, засилване на вътрешните конфликти, отчуждението. Възможни са и прояви на психично пресищане, цинизъм, деперсонализация и дереализация, скандализиращи клиентите и техните близки, интерпретационна ажитираност, философстване, морализаторство.

Във феномена на професионалната деформация се разграничават два компонента - изначалните личностови черти и особености и действителната деформация. Първият компонент се явява като благоприятен фон, върху който впоследствие професията разгръща измененията, започващи още от студентските години, когато у учащите се разрушават изградените стереотипи и се формира професионална картина на света (Yatsuty, 2002). В известна степен деформациите са коригируеми, тъй като тяхната поява не е неизбежно следствие от условията на труд, а е свързана с неконструктивността на професионалния стил и ролевите нагласи. Действието на рисковите фактори само по себе си е нееднозначно и може (както и всяко стресово въздействие) както да доведе до деформации, така и да повиши съпротивителния ресурс и жизнеспособност на индивида (Karnozova, 1990).

Следователно неконструктивните нагласи и личностните предпоставки имат водеща провокативна роля в появата на професионалната деформация и прегарянето. При това най-неблагоприятно се оказва влиянието на слабо развитата рефлексия, ниската емпатийност, неспособността към партньорско разпределяне на инициативите и отговорностите, прекалената авторитарност, ригидност, снижената мотивация за работа. Заедно с това всеки начинаещ психолог се сбъсква с редица проблеми:

- справяне с тревожност;
- истина и саморазкриване;
- стремеж към съвършенство;
- признание пределите на своята компетентност;
- разбиране на мълчанието (паузите) в консултативния процес;
- общуване със завладяващи клиенти;
- общуване с немотивирани клиенти;
- отлагане на резултатите от извършената дейност;
- избягване на самозаблуди;
- загуба на себе си в проблема на клиента, контрапренос;
- поставяне на реалистични цели;
- злоупотреба със съвети;
- търсене и развитие на собствен консултативен стил (Byudzhental, 2001; Samoukina, 2002).

Може да се приеме, че тук също е водеща ролята на личността, а не на развитите умения и навици.

Видно е, че както медицинските сестри и педагозите, така и психолозите се явяват субект на своята дейност. В това се състои и своеобразието на помагачите професии - самият субект на дейност е първичният инструмент на професионалната работа (Byudzhental, 2007). По силата на този факт помагачите дейности изискват от професионалиста значителна личностна въвличеност (Markova, 1996), откритост в професионалните и междуличностни отношения, способност за съпреживяване, съчувствие и разбиране интересите на другия човек (Trunov, 2004). Тези фактори се считат за водещи в развитието на *burnout* синдрома. Доколкото професионалната реалност се различава при представителите на различни професионални групи (Vaskin, 2000), то вероятно е различно и феноменологичното състояние на прегарянето, включващо в себе си и професиогенни компоненти (Vlah, 2015). При това един от основните проблеми при подобни изследвания е сходството, респективно различието в проявата на професионалното прегаряне

(Perre&Baumann, 2012). Съществуването на междупрофесионални различия в развитието на *burnout* синдрома за професиите от типа „човек-човек“ дава повод да се постави въпроса за необходимостта от провеждането на такива в различни сфери на професионална дейност, включително в български условия.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллин, Э. (1990). *Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе музыкального образования*. Москва: Прометей.
2. Абрамова, Г., Ю. Юдчиц (1998). *Психология в медицине*. Москва: Кафедра-М.
3. Байбикова, Г., О. Быкова (2016). Личностные компоненты в структуре профессионального общения педагога-музыканта. *Психология и педагогика: методика и проблемы*. Новосибирск: ЦРНС, 169-173.
4. Беребин, М., Е. Черданцева (1996). Опыт создания личностноориентированной модели адаптированной педагогической деятельности. *Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*, №12, 56-70.
5. Богачева, Е. (2011). Профессионально важные качества медицинских сестер. *Среднее профессиональное образование*, №7, 65-67.
6. Бодалев, А., В. Столин (2000). *Общая психодиагностика*. Санкт Петербург: Речь.
7. Болучевская, В. (2010). *Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий*. Волгоград: ВолГМУ.
8. Бьудженталь, Дж. (2001). *Искусство психотерапевта*. Санкт Петербург: Питер.
9. Бьудженталь, Дж. (2007). *Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии*. Москва: Класс.
10. Васькин, А. (2000). *Оценка менеджеров*. Москва: Спутник +.
11. Вачков, И. (2001). Трамплин для самоизменения. *Школьный психолог*, №3, 4, 25-28.
12. Вельчинская, Т. (2000). Подходы к проблеме дезадаптации: медицинский, социально-психологический и онтогенетический. *Психология и жизнь*, №1. Москва: МОСУ, РПО.
13. Влах, Н. (2015). Особенности симптомов эмоционального выгорания у представителей «помогающих» профессий». *Международный журнал экспериментального образования*, №8, ч. 3.
14. Войноховска, В. (2021). Формиране на дигитални умения чрез работа в среда за блоково програмиране (264-291). В: Неминска, Р. (ред.) *Създаване и изследване на Stealm центрове в образованието и социално-педагогическата сфера*. Русе: Примакс.
15. Гулина, М. (2001). *Терапевтическая и консультативная психология*. Санкт Петербург: Речь.
16. Дмитриева, Е. (2007). *Формирование профессионально-значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда*. Челябинск.
17. Дончева, Ю. (2016a). Коммуникативная компетенция учителя как основополагающая его профессионализма. *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании*. Новокузнецк, КГПА, №9 (47), 103-110.
18. Дончева, Ю. (2016b). Коррекция и развитие культуры в коммуникативной деятельности будущих учителей. *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании*. Новокузнецк, КГПА, №8 (6), 90-104.
19. Илиева, Б. (2021). Предотвратяване на конфликти в училище чрез развиване на емоционална интелигентност (360-370). В: Стефанов, С. и кол. (ред.)

*Сборник доклади от годишна университетска научна конференция.* Велико Търново: Издателски комплекс НВУ „Васил Левски”.

20. Карнозова, Л. (1990). Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. *Вопросы психологии*, №6, 75-82.

21. Климов, Е. (2005). *Психология профессионального самоопределения.* Москва: Академия.

22. Колпачников, В. (2000). Человеко-центрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций. *Вопросы психологии*, №3, 49-56.

23. Кораблина, Е., Л. Колчанова (2002). Помощь и помогающие. *БПА*, № 43, 143-145.

24. Кораблина, Е. (2000). Субъект помогающей деятельности как предмет психологического исследования. *Психологические проблемы самореализации личности*, № 4, 147-154.

25. Косевска, Л. (1990). Личность психотерапевта (172-181). В: Карвасарский, Б. (ред.) *Групповая психотерапия.* Москва: Медицина.

26. Кочюнас, Р. (2000). *Основы психологического консультирования.* Москва: Академический проект.

27. Кулюткин, Ю., Г. Сухобская (1981). *Моделирование педагогических ситуаций.* Москва: Просвещение.

28. Латенко, Ю. (2009). Профессиональное поведение специалистов-медиков и его компоненты. *Альманах современной науки и образования*, № 4, ч. 2, 88-89.

29. Лечева, З. (2014). Бърнаут при психиатричните медицински сестри. *Управление и образование*, т. X, (5), 61-66.

30. Маркова, А. (1996). *Психология профессионализма.* Москва: Знание.

31. Перре, М., У. Бауманн (2012). *Клиническая психология и психотерапия.* Санкт Петербург: Питер.

32. Самоукина, М. (2002). О проблемах практического психолога. *Журнал практического психолога*, №6, 1-8.

33. Смолова, Л. (1999). *Анализ устойчивости к психологическому стрессу педагогов общеобразовательных школ.* Санкт Петербург.

34. Собчик, Л. (2002). *Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе.* Санкт Петербург: Речь.

35. Соколова, Е. (2002). *Психотерапия: Теория и практика.* Москва: Академия.

36. Трунов, Д. (2004). И снова о «профессиональной деформации». *Психологическая газета*, № 6, 32-34.

37. Тутушкина, М., В. Васильев, С. Волков, Ю. Гагин (1997). *Практическая психология для преподавателей.* Москва: Филинь.

38. Тутушкина, М. (2001). *Психологическая помощь и консультирование в практической психологии.* Санкт Петербург: Дидактика Плюс.

39. Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность.* Москва: Смысл.

40. Яцуты, Е. (2002). *Личность в современном мире: от стратегии выживания в стратегии жизнотворчества.* Кемерово: Графика.

41. Bugental, J. (1999). *Psychotherapy Isn't What You Think: Bringing the Psychotherapeutic into the Living Moment.* Tucker&Theisen Inc.

42. Yalom, I. (2003). *The Gift of Therapy: An Open Letter to a New generation of Therapists and Their Patients.* Harper Perennial.

## REFERENCES

1. Abdullin, E. (1990). *Metodologicheskii analiz problem muzykalnoi pedagogiki v sisteme muzikalnogo obrazovaniya*. Moskva: Prometei.
2. Abramova, G., Yu. Yudchits (1998). *Psihologiya v meditsine*. Moskva: Kafedra-M.
3. Baybikova, G., O. Bykova (2016). Lichnostnye komponenty v structure profesionalnogo obshcheniya pedagoga-muzykanta. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy*. Novosibirsk, TSRNS, 169-173.
4. Berebin, M., E. Cherdantseva (1996). Opyt sozdaniya lichnostnoorientirovannoy modeli adaptirovannoy pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Obozrenie psihologii i meditsinskoy psihologii imeni V. M. Behtereva*, №12, 56-70.
5. Bogacheva (2011). Profesionalno vazhnye kachestva meditsinskih sester. *Srednee profesionalnoe obrazovanie*, №7, 65-67.
6. Bodalev, A., V. Stolin (2000). *Obshtaya psihodiagnostika*. Sankt Peterburg: Rech.
7. Boluchevskaya, V. (2010). *Profesionalnoe samoopredelenie budushtih spetsialistov pomagayushtih professiy*. Volgograd: VolGМУ.
8. Byudzhental, Dzh. (2001). *Isskustvo psihoterapevta*. Sankt Peterburg: Piter.
9. Byudzhental, Dzh. (2007). *Nauka byt zhivym: Dialogi mezhdu terapevtom i patsientom v gumanisticheskoy terapii*. Moskva: Klass.
10. Vaskin, A. (2000). *Otsenka menedzherov*. Moskva: Sputnik+.
11. Vachkov, I. (2001). Trampolin dlya samoizmeneniya. *Shkolnyy psiholog*, №3, 4, 25-28.
12. Velchinskaya, T. (2000). Podhody k probleme dezadaptatsii: meditsinskiy, sotsialno-psihologicheskii i ontogeneticheskii. *Psihologiya i zhizn*, №1. Moskva: MOSU, RPO.
13. Vlah, N. (2015). Osobennosti simptomov emotsionalnogo vygaraniya u predstaviteley „pomogayushtih professiy”. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, №8, ch. 3.
14. Voynohovska, V. (2021). Formirane na digitalin umeniya chrez rabota v sreda za blokovo programirane (264-291). V: Neminska, R. (red.) *Sazdavane i izsledvane na Stealm tsentrove v obrazovaniето i sotsialno-pedagogicheskata sfera*. Ruse: Primaks.
15. Gulina, M. (2001). *Terapevticheskaya i konsultativnaya psihologiya*. Sankt Peterburg: Rech.
16. Dmitrieva, E. (2007). *Formirovanie professionalno-znachimyh kachestv budushtego pedagoga v usloviyah studencheskogo pedagogicheskogo otryada*. Chelyabinsk.
17. Doncheva, Yu. (2016a). Kommunikativnaya kompetentsiya uchitelya kak osnovopolagayushtaya ego professionalizma. *Informatsionno-kommunikatsionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. Novokuznetsk, KGPA, №9 (47), 103-110.
18. Doncheva, Yu. (2016b). Korrektsiya i razvitie kultury v kommunikativnoy deatel'nosti budushtih uchiteley. *Informatsionno-kommunikatsionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. Novokuznetsk, KGPA, №8 (6), 90-104.
19. Ilieva, B. (2021). Predotvratyavane na konflikti v uchilishte chrez ravivane na emocionalna intelrgentnost (360-370). V: Stefanov, S. i kol. (red.) *Sbornik dokladi ot godishna universitetska nauchna konferenciya*. Veliko Tarnovo: NVU „Vasil Levski”.
20. Karnozova, L. (1990). Samoopredelenie professionala v problemnoy situatsii. *Voprosy psihologii*, №6, 75-82.
21. Klimov, E. (2005). *Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya*. Moskva: Akademiya.
22. Kolpachnikov, V. (2000). Cheloveko-tsentrirrovanny podhod v praktike psihologicheskogo konsultirovaniya personala organizatsiy. *Voprosy psihologii*, №3, 49-56.

23. Korablina, E., L. Kolchanova (2002). Pomosht i pomogayushtie. *BPA*, № 43, 143-145.
24. Korablina, E. (2000). Subaekt pomogayushtey deyatelnosti kak predmet psihologicheskogo issledovaniya. *Psihologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti*, № 4, 147-154.
25. Kosevska, L. (1990). Lichnost psihoterapevta (172-181). V: Karvasarskiy, B. (red.) *Gruppovaya psihoterapiya*. Moskva: Medicina.
26. Kochunas, R. (2000). *Osnovy psihologicheskogo konsultirovaniya*. Moskva: Akademicheskij proekt.
27. Kilyutkin, Yu, G. Suhobskaya (1981). *Modelirovanie pedagogicheskikh situatsiy*. Moskva: Prosveshtenie.
28. Latenko, Y. (2009). Professionalnoe povedenie spetsialistov-medikov i ego komponenty. *Almanah sovremennoy nauki i obrazovaniya*, № 4, ch. 2, 88-89.
29. Lecheva, Z. (2014). Byrnaut pri psixiatrichnite medicinski sestri. *Upravlenie i obrazovanie*, t. X, (5), 61-66.
30. Markova, A. (1996). *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Znanie.
31. Perre, M., U. Baumann (2012). *Klinicheskaya psihologiya i psihoterapiya*. Sankt Peterburg: Piter.
32. Samoukina, M. (2002). O problemah prakticheskogo psihologa. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*, №6, 1-8.
33. Smolova, L. (1999). *Analiz ustoychivosti k psihologicheskomu stress pedagogov obshteobrazovatelnyh shkol*. Sankt Peterburg.
34. Sobchik, L. (2002). *Psihodiagnostika v proforientatsii i kadrovom otbore*. Sankt Peterburg: Rech.
35. Sokolova, E. (2002). *Psihoterapiya: Teoriya i praktika*. Moskva: Akademiya.
36. Trunov, D. (2004). I snova o „professionalnoy deformatsii”. *Psihologicheskaya gazeta*, № 6, 32-34.
37. Tutushkina, M., V. Vasilev, S. Volkov, Yu. Gagin (1997). *Prakticheskaya psihologiya dlya prepodavateley*. Moskva: Filih.
38. Tutushkina, M., (2001). *Psihologicheskaya pomosht i konsultirovanie v prakticheskoy psihologii*. Sankt Peterburg: Didaktika Plyus.
39. Hekhauzen, H. (2003). *Motivatsiya i deyatelnost*. Moskva: Smysl.
40. Yatsuty, E. (2002). *Lichnost v sovremennom mire: ot strategii vyzhivaniya v strategii zhiznetvorchestva*. Kemerevo: Grafika.
41. Bugental, J. (1999). *Psychotherapy Isn't What You Think: Bringing the Psychotherapeutic into the Living Moment*. Tucker&Theisen Inc.
42. Yalom, I. (2003). *The Gift of Therapy: An Open Letter to a New generation of Therapists and Their Patients*. Harper Perennial.

## Psychosocial support of people with dementia through innovative models of work in residential and day care

Dima Spasova, Assistant,  
„Angel Kanchev“ University of Ruse,  
dspasova@uni-ruse.bg

## Психосоциална подкрепа на хората с деменция чрез иновативни модели на работа в резидентна и дневна грижа

Дима Спасова, Асистент,  
Русенски университет „Ангел Кънчев“,  
dspasova@uni-ruse.bg

**Abstract:** *As the demographic ages, problems associated with diseases such as dementia come to the fore. Bulgaria's population is among the oldest and fastest ageing in the European Union. A person with an advanced form of dementia requires all-day care, in the absence of adequate services for those with dementia many people are people with dementia have to leave work to care for their loved ones. Besides the financial strain, this leads to social isolation and psycho-emotional problems for the whole family of the the patient. In this context, it is important to implement services in the home and in residential settings that help to overcome the negative consequences, both for the families and the patients and for society as a whole. In recent decades, an increasing number of countries have gained alternative approaches are gaining popularity, with a focus on preserving the quality of life of people with dementia.*

**Keywords:** Dementia, psychosocial support, innovative models, residential and day care

През последните години, броят на хората, които страдат от деменция се увеличава. Според данни, цитирани в годишния доклад на Алцхаймер Европа за 2019 година, общият брой на хора с деменция в България е близо 109 000, което се равнява на 1.54% от цялото население на страната, като прогнозите са, че в България до 2025 година, 1.72 процента от населението на страната, ще бъде диагностицирано с деменция. Накратко след 30 години процентът на болните ще скочи повече от два пъти, което означава че товарът върху икономическата, здравната и социалната система също ще нарасне неимоверно. По тази причина е изключително важно да се вземат спешни мерки за справяне с последствията от деменция – както за семействата на болните, така и за цялото общество. Естествено това ще увеличи натиска върху икономическата, здравната и социалната система. В тази връзка е важно да бъдат реализирани услуги в домашна и в резидентна среда, които да спомогнат преодоляването на негативните последици, както за семействата и болните, така и за цялото общество.<sup>1</sup>

Необходимо е осигуряването на подходи и дейности, които притежават потенциала да стимулират и удовлетворяват потребностите на хората с деменция и техните семейства от общуване, изява и независимост колкото се може по-дълго време. Прилагането на добри практики и алтернативни подходи е възможност да се

---

<sup>1</sup> <https://alzheimer-bg.org/wp-content/uploads/2021/01/Доклад-върху-добрите-практики-в-сферата-на-грижи-за-хора-с-деменции.pdf>

отговори на психо-социалните потребности на хората с деменция и техните семейства. Това са подходи, които избягват институционалната среда и се стремят да създадат среда близка до семейната, което ще подпомогне хората с деменция да останат активни възможно в най-голяма степен. Местата в специализираните домове за дългосрочни грижи са ограничени, а персоналът им не е достатъчно обучен за специфичните потребности на хора с деменция.

Системата за дългосрочни грижи и социални услуги в България се промени значително през последните няколко години и това е резултат от действията, насочени към деинституционализация и предоставяне на повече услуги в общността в домашна среда. Важно е да се отбележи желанието на възрастните хора да ползват социални услуги в домовете. Във всяка местна община са разработени някои стратегии. По този начин се гарантира, че социалните услуги ще се предоставят социални услуги, които ще бъдат съобразени с нуждите на хората от целевите групи. Въпреки факта, че голяма част от услуги са разработени, се забелязва, че много възрастни хора все още предпочитат институционалния модел на грижи. Високото равнище на финансовите разходи за грижи за възрастните хора и ангажираността са някои от причините за официалните грижи. (Ilieva 2014)

През 2014 г. Правителството на Република България прие Национална стратегия за дългосрочна грижа<sup>2</sup> (Стратегията), насочена към създаване на условия за независим и достоен живот на възрастните хора и хората с увреждания чрез предоставянето на качествени, достъпни и устойчиви услуги за дългосрочна грижа, съобразени с индивидуалните нужди на потребителите.

Визията на Стратегията включва:

- Изграждане на мрежа от достъпни и качествени услуги в общността и в домашна среда, която да осигури възможност за подготовка и извеждане на възрастните хора и хората с увреждания от специализираните институции и същевременно да има превантивна роля по отношение институционализацията на тези лица

- Защита на достойнството и създаване на възможност за независим живот на възрастните хора и хората с увреждания чрез предоставяне на качествени, достъпни и ефективни междусекторни услуги за дългосрочна грижа, съобразени с реалните потребности на хората в общността

- Закриване в следващите 20 години на всички функционално остарели и неотговарящи на актуалните потребности на целевите групи специализирани институции за възрастни хора и хора с увреждания

В Стратегията е залегнало разбирането, че „деинституционализацията на грижата за възрастни хора и хора с увреждания е насочена към развитието на мрежа от услуги в общността и домашна среда с цел осигуряване на независим и достоен живот и тяхното пълноценно включване в живота на обществото“.

Въпреки наличието на известни тенденции за преодоляване на този стереотип, институционалната грижа все още се възприема от потребителите и техните близки като най-подходящия модел на грижа за хора с увреждания. Опитът и проведените международни проучвания обаче показват, че престоят в специализирана институция води до влошаване на качеството на живот, деградация на личността, загуба на умения за независим живот, социално изключване, развитие на проблемно и предизвикателно поведение, отключване на психични проблеми. Независимо от това, броят на чакащите за настаняване в специализирана институция в България е висок, което налага развитие на алтернативи за подкрепа за живот в общността, които да премахнат специализираните институции като вариант за подкрепа. Търсенето на институционална грижа се дължи основно на:

<sup>2</sup><https://www.mlsp.government.bg/uploads/35/sv/14rh002-pril-1-1.pdf>

- повишеното търсене на услуги за дългосрочна грижа в резултат на трайното застаряване на населението;
- недостатъчното предлагане на услуги в общността и в домашна среда;
- съществуващите стереотипи и нагласи, които понякога водят до дискриминация на лицата с психични проблеми и умствена изостаналост;
- в някои случаи – и на нереформиранията система в областта на дееспособността, която дава прекалено много права най-вече на настойниците на лицата, поставени под пълно запрещение, но не предлага адекватни мерки за подкрепа на лицата.

Докато грижата за деца вече се предоставя предимно в семейна и близка до семейната среда, то при пълнолетните лица грижата и подкрепата за лицата, които не могат да разчитат на помощ от близките си, основно се предоставя в специализираните институции.

Данните относно броя и вида на социалните услуги водят до следните изводи:

- налице е солиден превес на формите на институционалната подкрепа пред формите на подкрепа в общността;
- сред услугите в общността не са застъпени дейностите за подкрепа за живот с интегриран здравно-социален характер и мобилна подкрепа в домашна среда;
- почти напълно отсъстват услуги за хора с различни форми на деменция;
- по отношение на три групи потребители има най-малка мрежа от услуги:
  - лица с психични разстройства;
  - лица с деменция;
  - възрастни хора;
- въпреки немалкия размер на средствата за предоставяне на социални услуги, включително и с европейско финансиране, капацитетът на предоставяните услуги е недостатъчен за удовлетворяване на все по-нарастващите потребности.

Някои от факторите, които следва да се преодолеят за изграждането на ефективна система от услуги за дългосрочна грижа:

- Неравномерно териториално разпределение на мрежата от услуги по общини;
- Недостиг на подходяща материална база или терени за изграждането на социална инфраструктура;
- Недостатъчен капацитет на услугите за възрастни;
- Недостатъчни финансови стандарти за резидентните услуги, които не позволяват осигуряване на качество на живот и социално включване на потребителите с необходимост от по-интензивна подкрепа;
- Недостиг на персонал, включително на квалифицирани кадри и текучество на персонала;
- Неефективно използване на ресурсите на Центровете за социална рехабилитация и интеграция за пълнолетни лица (броят на потребителите е почти равен на капацитета на услугите, което показва непълноценното използване и неуплътняване на работния ден на специалистите в услугата);
- Отсъствие на реални алтернативи за подкрепа в домашна среда или допълващи и подпомагащи живота в общността;
- Интерес на близките към поставяне под запрещение и съответно към настаняване в специализирана институция;
- „Пренасяне“ на институционалния подход и при предоставянето на услугите в общността от резидентен тип.

Изграждането на иновативни услуги за хората с деменция изисква промяна на подхода към тези хора. Необходимо е прилагането на нов модел на психосоциална подкрепа, в който фокусът да е върху човека и неговите потребности и възможности



да остане в обществото. Този социален модел на предоставяне на услуги е насочен към отчитане на индивидуалните потребности и изграждане на равнопоставени отношения със света. Хората следва да бъдат включени /спрямо техните възможности/ в предоставяната услуга, за да придобият контрол над собствените си дейности и да носят отговорност за това (Ilieva & Vasileva, 2015).

В тази връзка водещ принцип при предоставяне на услуги за хора с деменция следва да бъде идеята, те да останат активни и самостоятелно възможно най-дълъг период от време. Грижата следва да се организира на различна философия, а не да се следва институционалния модел, изграден до този момент. Трябва подходът да е ориентиран към човека, към насърчаване на запазване на ежедневието на живот. Грижите за хората с деменция следва да са насочени към удовлетворяването както на физическите, така и на психо-емоционалните и социалните им потребности. Стремешт е да бъде създадена среда близка до семейната, където хората да се чувстват емоционално спокойни и стимулирани да се справят с ежедневието дейности относително самостоятелно.

Селища за хора с деменция са такава иновативна практика за предоставяне на резидентна грижа за хора, живеещи с напреднала деменция. Селата за хора с деменция имат някои общи елементи с други иновативни модели на резидентни грижи които акцентират върху подобряването на качеството на живот на хората с деменция чрез предоставяне на ориентирани към човека грижи в по-малки по мащаб, по-малко институционални и по-"домашни" условия.

Предимства на иновативния метод „Села за хора с деменция“:

1. Хората с деменция често силно вярват в неща, които не са верни и ги обхващат и плашат. Най-често това е средата, която не им изглежда позната. Затова в селата се опитват да създадат среда, която е близка до тази, в която човекът смята, че живее;

2. Хората с деменция възприемат реалността по различен от нас начин и смятат, че все още трябва да излязат и да отидат на работа, да пазаруват и да се срещат с други хора. Те смятат, че все още са запазили своята самостоятелност и желаят да бъдат самостоятелни. В „селата“ е създадена защитена среда за свободно придвижване на обитателите.

3. Често хората с деменция биват дистанцирани и затваряни, тъй като близките им се страхуват да не се изгубят или някой да злоупотреби с тяхната доверчивост. При тази иновативна услуга се запазват социалните контакти, посещения на различни обществени места, естествено в ареала на услугата.

4. Проектираната среда е съобразена с нуждите на хората с деменция - малък, подобен на домашния живот, който насърчава социалното взаимодействие и участието в дейности в ежедневието и лесен достъп до открити пространства и паркове.

### СЕЛО ЗА ХОРА С ДЕМЕНЦИЯ ХОГЕВАЙК, НИДЕРЛАНДИЯ<sup>3</sup>

Тъй нареченото „село“ за хора с деменция Хогевайк отваря врати през 2009 година. Основателите са медицински сестри, които са изпитвали страх при мисълта, че един ден ще трябва да оставят родителите си в традиционен дом за специализирани грижи.

За разлика от традиционните услуги за хора с деменция, Хогевайк не се фокусира толкова върху медицински грижи, колкото върху предоставянето на нормална среда за здравословен и когнитивно стимулиращ живот за обитателите. Целта е да се постигнат домашна атмосфера и нормален ежедневиен ритъм. Хогевайк е дом на 152 възрастни хора с деменция, които могат свободно да се придвижват в рамките на „селото“ - да се разхождат, да се социализират, да

<sup>3</sup> <https://alzheimer-bg.org/wp-content/uploads/2021/01/Доклад-върху-добрите-практики-в-сферата-на-грижи-за-хора-с-деменции.pdf>

пазаруват и да участват в културни дейности. Комплексът има само един вход, който се охранява, така че болните от деменция жители имат висока степен на свобода на движение, а в същото време не могат да напускат защитената среда. Освен това в селото е ангажиран добре обучен персонал, който през цялото време наблюдава жителите и при нужда полага медицински грижи за тях. Комплексът се състои от 23 жилищни постройки, център за медицински грижи и разнообразни публични пространства, включително улици, площи, паркове, театър, супермаркет, кафене и ресторант. Дизайнът на селото е съобразен със споделените проблеми с паметта на жителите му. Идеята е хората да могат лесно да се ориентират, въпреки че страдат от деменция. Разнообразните публични пространства в Хогевайк са насочени към удовлетворяването както на физическите, така и на психоемоционалните и социалните потребности на жителите. Вместо студените коридори на традиционните институции за грижи за възрастни и хора с деменция, дизайнът на жилищните постройки в Хогевайк се стреми да постигне атмосфера възможно най-близка до домашната. С оглед на типа жители на селото, всички жилищни сгради са оборудвани с разнообразни съоръжения, съобразно потребностите на възрастни хора и хора с деменция. По-специалното при Хогевайк, а разнообразните интериорни стилове, от които жителите могат да избират. Възрастните хора с деменция се разпределят в съответната къща въз основа както на вкуса си, така и на начина на живот. Всеки има своя собствена стая и използва общите пространства (кухня, всекидневна) заедно с 6-7 съквартиранти, с които също така споделя интереси и начин на живот. Жителите на Хогевайк сами изпълняват домакинските задължения с помощта на членове на персонала. Освен че готвят, подреждат и почистват, те също така пазаруват в супермаркета на селото. По този начин Хогевайк предлага на болните си от деменция обитатели максимална степен на лично пространство и автономност. Освен това те могат да бъдат посещавани от своите близки по всяко време и във всеки един контекст от живота им в селото. Важна мярка за осигуряване на сигурността в Хогевайк е единственият постоянно охраняван вход към селото. Ако някой от жителите се опита да излезе, член на персонала отива при него и спокойно обяснява, че вратата е заключена и вероятно трябва да опита някоя друга. По този начин се предотвратява често срещания при хората с деменция проблем със скитане и загубване, но в същото време жителите нямат усещането, че им е ограничена свободата на движение, както често се случва в традиционните домове за грижи. Не на последно място, публичните пространства на Хогевайк – бара, ресторанта, супермаркета, театъра, парковете, са отворени за посетители от близките населени места. Повечето от посетителите идват с идеята да помогнат на доброволни начала или просто да общуват с възрастните хора с деменция, значително повишавайки качеството на живот в Хогевайк. Водещият принцип при организацията на Хогевайк е идеята, че възрастните хора с деменция е добре да останат активни и относително самостоятелни възможно най-дълго. Общността предлага 25 клубове по интереси, които не само носят удоволствие и удовлетвореност на жителите, но също така подобряват физическото им здраве, тъй като стимулират физическа активност и социален контакт. Домакинските дейности, като пазаруване, готвене и почистване също изпълняват подобна роля – те са важна форма на „когнитивен тренинг“. Този подход е точно обратният на избягването на риск, типично за традиционните домове за хора с деменция. Той залага на защитена, по-лесна и по-достъпна среда, в която болните с деменция могат да се чувстват пълноценни и нормални. Част от мотивацията за Хогевайк е именно необходимостта да се преодолеят стигмата и табуто, свързани с болестта на Алцхаймер и други форми на деменция чрез постигане на известна степен на нормалност. През последните години Хогевайк е източник на вдъхновение за основаването на други алтернативни домове за живеене из цялата страна, както и

за отварянето на „ферми за грижи“, които съчетават здравни услуги със земеделие. Прогресивните политики на Нидерландия са насочени към справянето с увеличаващите се нива на деменция в страната – около 25% от хората над 80 годишна възраст страдат от деменция.

#### ДИЗАЙН НА БЛАГОПРИЯТНА И ДОСТЪПНА СРЕДА ЦЕНТЪР ЗА ГРИЖИ ЗА ХОРА С АЛЦХАЙМЕР В ДЪБЛИН<sup>4</sup>

Като добра практика, призната на европейско ниво, е Центърът за грижи за хора с Болест на Алцхаймер (Alzheimer's Respite Centre) в Дъблин, Република Ирландия.

Той е изграден през 2010 година по поръчка на Ирландското Алцхаймер общество с цел осигуряване на гъвкави краткосрочни грижи за хора, страдащи от Алцхаймер, предоставяйки подкрепа на засегнатите от болестта семейства. Центърът е проектиран след задълбочени проучвания върху следните теми:

- съвременни представи относно характеристиките на среда, подходяща за грижи за хора с деменция;
- начините, по които човешкият мозък възприема пространството и прогресивната загуба на тези способности при развитието на болестта на Алцхаймер;
- ограниченията на интерсубективната връзка между клиент и архитект в контекста на проектирането на среда за хора с различни стадии на деменция.

Въпросите са изследвани чрез редица методи, включително посещения на дневни центрове и центрове за дългосрочни грижи, консултации с членове на персонала, както и клиентите на центрoвете за грижи, събиране на информация за съвременни практики в сферата и други.

В дъблинския Център за грижи за хора с Болест на Алцхаймер всеки аспект от външния и вътрешния дизайн взема предвид когнитивната реалност и променените възприятия на хората, страдащи от болестта. Методите, които често се използват за постигане на естетика по стените и пода на помещенията (напр. шарени тапети, килими) често създават затруднения за хора с деменция, тъй като създават усещане за движение. По тази причина в дъблинския Център за грижи интериорът умишлено е с изчистен дизайн. В допълнение, страдащите от деменция понякога се объркват кое време на деня е – проектантите се опитват да преодолеят този проблем с големи прозорци навсякъде из центъра, позволяващи навлизането на естествена светлина.

Дизайнът на центъра е съобразен и с един от най-често срещаните проблеми при хора с Алцхаймер - загубата на пространствена ориентация. Когато човек се разхожда из обширния двор, всяка пътечка следва такъв маршрут, така че да води обратно до главната сграда. По този начин пациентите могат да се разхождат самостоятелно без да се губят и да напускат защитеното пространство на центъра. Друг пример е вътрешната подредба на стаите – леглото е разположено така, че човек може да вижда тоалетната от легнало положение. Ако болният има нужда спешно да използва тоалетната рано сутринта, може лесно да я намери без чужда помощ. Подобни характеристики на пространството играят ключова роля за подобряване на качеството на живот на страдащите от деменция, като спомагат за известна степен на самостоятелност и отдалечават живота в центъра от отблъскващата „институционална“ атмосфера. Но наистина революционният аспект на благоприятния и достъпен дизайн е потенциалът му да спомага за намаляването на често срещани симптоми. Откритията на няколко американски проучвания подкрепят тази теория, като демонстрират по-малко агресивно поведение и по-дълги периоди на сън при пациенти, изложени на повече естествена светлина. Едно

<sup>4</sup> <https://alzheimer-bg.org/wp-content/uploads/2021/01/Доклад-върху-добрите-практики-в-сферата-на-грижи-за-хора-с-деменции.pdf>

проучване дори демонстрира, че пациенти, живеещи в сграда с дълги коридори (които затрудняват ориентацията) след период от шест месеца имат по-висока степен на влошаване на психиатричните симптоми в сравнение с пациенти, живеещи в сграда с коридори с формата на „L“, в които човек се ориентира по-лесно.

Изводи:

1. При реформата на услугите за възрастни е необходимо нова философия за работата с хора с деменция, където фокусът да бъде върху способностите, които са запазили, а не към тези които са загубили.

2. Психо-социалната подкрепа, която може да бъде осъществявана в тези иновативни услуги, ще позволи на хората с деменция да продължат да водят нормален живот до възможно най-голяма степен, основавайки се на ориентиран към човека подход.

3. Прилагането на иновативни подходи позволява да се включват и хора, които нямат медицинско образование, което значително намалява разходите по осъществяване на услугата.

В процеса на деинституционализацията на грижите за възрастни, България има потенциал на предоставяне на грижи основани на добри европейски практики. Изключително важно е тези концепции да бъдат разработени и приложени на практика, така че да послужат за модел в дългосрочен план. Идеята е грижите да не са съобразени с някакви установени в заведението политики и правила, а с индивидуалните потребности и специфичните особености на конкретния човек с деменция. Потребностите на всеки отделен човек да бъдат в основата на предоставяните услуги.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василева, В., Илиева, Б. (2015). Предоставяне на социални услуги в общността. Иновации в образованието 25 - 27 Септември 2015 Шумен.

2. Илиева, Б. (2014). Тенденции в грижите за възрастните хора. 9th International Balkans Education and Science Conference- Trakya University, Edirne, Turkey.

REFERENCES:

1. Vasileva, V., Ilieva, B. (2015). Predostavyane na sotsialni uslugi v obshnostta. Inovatsii v obrazovaniето 25-27 Septemvri, Shumen

2. Ilieva, B. (2014). Tendentsii v grizhite za vazrastnite hora. 9th International Balkans Education and Science Conference- Trakya University, Edirne, Turkey