

Година XIV, брой 1/2025

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор:

Доц. д-р Ася Велева

Научен редактор:

Гл. ас. д-р Стефан Стефанов

**Членове на редакционната
колегия:**

Доц. д-р Багряна Илиева

Доц. д-р Валентина Василева

Доц. д-р Галина Георгиева

Доц. д-р Десислава Беломорска

Доц. д-р Лора Радославова

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Assoc. prof Asya Veleva, PhD

Editor

Assist. Prof. Stefan Kr. Stefanov,

PhD

Editorial Board Members

Assoc. prof Bagryana Ilieva, PhD

Assoc. prof Valentina Vasileva, PhD

Assoc. prof Galina Georgieva, PhD

Assoc. prof Desislava Belomorska,

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

Русенски университет „Ангел Кънчев“
катедра „Педагогика“

ISSN 1314-7714

СЪДЪРЖАНИЕ

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА

Г. Георгиев – Ролята на обществения възпитател в процеса на ресоциализация..... 4

УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

С. Стефанов – Математически пособия за активно и самостоятелно учене в начална училищна възраст..... 12

В. Спасова – Пресечни точки между музикалните дейности и уменията активно слушане..... 17

К. Чепишева – Мотивираността като детерминиращ фактор за ефективно педагогическо взаимодействие в часовете по български език 24

А. Николова – Иновативни практики в работата по проекти чрез изкуствен интелект 31

И. Димитрова - Гражданското образование – между целите и реалността в училищната практика..... 36

М. Стефанова – Комуникативно-когнитивният подход в обучението по чужд език 44

ПРОФЕСИОНАЛЕН ПРОФИЛ НА УЧИТЕЛЯ

И. Иванов – Комуникативната компетентност на педагогическите специалисти – предпоставка за ефективна образователна дейност..... 49

CONTENTS

SOCIO-PEDAGOGICAL WORK

G. Georgiev – The role of the public educator in the process of re-socialization 4

SCHOOL EDUCATION

S. Stefanov – Mathematics aids for active and independent learning in primary school age..... 12

V. Spasova – Intersections between musical activities and the skill of active listening..... 17

K. Chepisheva – Motivation as a determining factor for effective pedagogical interaction in bulgarian language classes 24

A. Nikolova – Innovative practices in project-based work through artificial intelligence 31

I. Dimitrova – Civic Education – between the aims and the reality of school practice 36

M. Stefanova – The communicative-cognitive approach in foreign language teaching..... 44

TEACHER'S PROFESSIONAL PROFILE

I. Ivanov – The communicative competence of pedagogical specialists - a prerequisite for effective educational activity..... 49

The role of the public educator in the process of re-socialization

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

Ролята на общественния възпитател в процеса на ресоциализация

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

Abstract: *This paper presents a generalized analysis of the activities, functions and social mission of the community educators at the Local Commissions for Combating Antisocial Behavior of Minors and Juveniles. By examining the professional status, qualifications and practices of the specialists, their main tasks and methods of work are outlined in accordance with the legal framework. As a result, it is established that the community educator plays a key role in the process of resocialization through correctional, educational and preventive activities, while simultaneously supporting the child, the family and the institutional network. The study focuses on the achievements of the model – high commitment of educators, psychologists and social specialists, development of good practices such as mentoring – but also reveals problems related to motivation and human resources. The conclusions made confirm the significant contribution of community educators to building new models of behavior in children, to preventing relapses and to establishing child-friendly justice.*

Keywords: *antisocial behavior, juvenile justice, socio-pedagogical support.*

Въпреки архаично звучащото определение „обществен възпитател“, може да се приеме, че това са най-ценните и работещи на „терен“ специалисти, които са пряко ангажирани с корекционно-възпитателните и превантивни дейности, свързани с малолетните и непълнолетни правонарушители. При все, че осъществяват и мерки по надзор, основната им дейност, която е предвидена в ЗБППМН е превантивна, а именно когато е необходимо да се предотврати безнадзорност или извършването на противообществени прояви¹.

Работата с подрастващите с девиантно поведение трябва да се извършва от специално обучени специалисти – възпитатели, класни ръководители, психолози, социални работници (Vasileva, V. 2021:56), което от своя страна въвежда изискването за обществени възпитатели да се определят лица с необходимата образователна подготовка и опит². Последното изследване на дейността на обществените възпитатели сочи, че по професионален статус, най-голям процент от обществените възпитатели са педагози, в т.ч. и педагогически съветници и учители. На второ място се нареждат психолозите, следвани от социални педагози, юристи и лекари. В отделни случаи като обществени възпитатели са привлечени бивши служители на МВР, медицински сестри, социални работници от ОЗД, здравни медиатори към общините, служители в общинска администрация, активисти на НПО и други³.

¹ Вж. чл. 41, ал.1 от ЗБППМН

² Вж. чл. 42, ал.1 от ЗБППМН

³ Вж. Изследване на дейността на обществените възпитатели (анализ на резултатите), 2015: 3

Според трудовата заетост на обществените възпитатели на първо място са работещите в сферата на образованието, следвани от пенсионери, безработни и студенти. Част от обществените възпитатели работят в социалната сфера, в здравеопазването, в съдебната система, психолози, психиатри и юристи на частна практика, медици, специалисти по младежки дейности в общинската администрация, специалисти, работещи в кризисни центрове, в преходни жилища, ЦОП, ЦНСТ, сътрудници на НПО⁴. Анализът на трудовата ангажираност на обществените възпитатели за пореден път потвърждава негативната тенденция за нежелание от страна на специалистите да осъществяват извънтрудова дейност, която граничи с доброволчество, имайки предвид възнагражденията, които се изплащат съгласно действащата нормативна уредба. Наличието на основна група от пенсионери, ангажирани с дейността на обществения възпитател, показва на първо място липса на заинтересованост от страна на държавата за децата в конфликт със закона, на второ място липса на мотивация на специалистите, притежаващи професионални компетенции за обществена ангажираност и не на последно място води до нарушаване на концептуални правила за щадящо децата правосъдие.

Разработената от ЦКБППМН методика за работата на обществения възпитател определя целта, задачите, целевите групи, функциите, принципи и форми на работа, техники и екипи при водене на случай, като е съобразена със специфичната педагогическа и корекционно-възпитателна дейност, която те извършват. Целта ѝ е да подпомогне обществения възпитател в практическата му работа с деца с девиантно поведение, както и взаимодействието му със семейството на детето⁵.

При изпълнение на своите задължения, общественият възпитател е длъжен:

- да оказва на родителите или на лицата, които ги заместват, помощ във възпитанието на малолетните и непълнолетните;
- да съдейства за правилното организиране на обучението, труда и почивката на малолетните и непълнолетните;
- да следи за поведението на малолетните и непълнолетните и да полага грижи за правилното им насочване;
- да сигнализира компетентните органи, когато съществува опасност за физическото или психическото развитие на малолетния или непълнолетния;
- да поставя за решаване социалните проблеми на малолетния или непълнолетния пред съответната дирекция „Социално подпомагане“;
- да представя информация на съответната дирекция „Социално подпомагане“ за решаване на социалните проблеми на малолетния или непълнолетния⁶.

При изпълнение на служебните си задължения, обществения възпитател притежава и редица правомощия свързани с това:

- да посещава малолетния или непълнолетния в неговото жилище, в училището или на местоработата му;
- да обръща внимание на родителите или на лицата, които ги заместват, за неизпълнение на задълженията им;
- да изисква необходимите сведения, свързани с възпитанието на малолетния или непълнолетния от родителите или лицата, които ги заместват и от учебните заведения;
- да поставя пред местната комисия въпроса за поведението на малолетните или непълнолетните, на родителите им или на лицата, които ги заместват, за прилагане на съответните мерки⁷.

⁴ Вж. Изследване на дейността на обществените възпитатели (анализ на резултатите), 2015: 3

⁵ Вж. Методика за работа на обществения възпитател, с.1

⁶ Вж. чл. 43 от ЗБППМН

⁷ Вж. чл. 44 от ЗБППМН

Регулативният орган в лицето на Централната комисия за БППМН въвежда и изисквания към личността и експертизата на обществените възпитатели.

Необходимо е лицата, желаещи да осъществяват дейност като обществен възпитател да притежават качества като човечност, отговорност, честност, искреност, добронамереност, принципност, толерантност, справедливост, да не бъде лишен от чар, да има авторитет. При взаимодействието си с детето е нужно да проявява търпение, уравновесеност, да бъде състрадателен и емпатиен към чувствата на другите. Ценни са и качества като коректност, точност, компетентност, вискателност, позитивен начин на мислене. Не на последно място е желанието за работа с деца, наличието на ясна мотивация за постигането на целите, реална самооценка, самоконтрол и висок морал⁸.

Въведени са и изисквания към знанията, уменията и компетентностите на обществените възпитатели. Необходимо е те да разполагат със знания свързани с:

- психолого-педагогически особености на детско-юношеската и зрялата възраст; специфики на девиантното и делинквентно поведение; основи на човешките взаимоотношения; характеристики на личността /потребности и мотивация, чувства, емоции и емоционални дефицити, интереси/;
- характеристики на семейната система – роли на членовете на семейството, стилове на възпитание, функции на семейството, връзки и отношения в семейството, равновесие и конфликти в семейната система;
- същност и методи на работа на обществения възпитател;
- нормативна база – закони и други нормативни документи;
- институции (държавни и неправителствени), работещи с деца и техните семейства – правомощия, компетенции, отговорности, дейности и предлагани услуги;
- особености на различните етноси и култури⁹.

Уменията на специалистите са диференцирани в две основни групи – комуникативни и професионални умения.

Към комуникативните умения, необходими за ефективното изпълнение на дейностите, свързани със спецификата на работата, обществения възпитател трябва да притежава умения за:

- водене на разговор, активно слушане, специфики на вербалната и невербалната комуникация;
- изграждане и запазване на доверителен контакт;
- оказване на емоционална подкрепа – разпознаване, приемане, назоваване, отразяване на позитивните и негативните емоции и чувства /радост, привързаност, страх, несигурност, омраза и др./;
- решаване на конфликтни ситуации;
- посредничество;
- работа в екип;
- подходи при работа с деца.

От гледна точка на професионалните умения, необходими за пълноценно и адекватно решаване на всеки един казус е необходимо обществения възпитател да владее умения за:

- изграждане на партньорски взаимоотношения както с детето и неговите родители, така и с останалите специалисти, работещи по случая;
- провеждане на интервю;
- проучването на потребностите, оценка на нуждите, точно дефиниране на актуален проблем;
- изработване на корекционно-възпитателен план;

⁸ Вж. Критерии за подбор на обществени възпитатели и оценка на постигнатите резултати, с.1

⁹ Пак там.

- взимане на обективни решения при реализирането на корекционно-възпитателния план;
- организационни умения;
- мотивиране на детето и неговите родители за активно включване при осъществяване на корекционно-възпитателния план;
- водене на консултативен процес;
- спазване на етичните принципи при работа с деца;
- спазване на професионалните граници;
- дискретност и пазене на професионална тайна;
- работа с документация - анализ и изработване¹⁰.

Основната дейност на обществения възпитател е свързана с реализиране на индивидуална или групова корекционно-възпитателна работа с малолетни или непълнолетни правонарушители, на които съответната Местна комисия за БППМН е наложила възпитателна мярка „поставяне под възпитателен надзор на обществен възпитател”. Въпреки това обществените възпитатели изпълняват и дейности, свързани с превенцията, оценката и корелацията на девиантното поведение на децата. Социалната им работа се реализира в три аспекта – педагогически, психологически и административен (Полихронов, Д. 2023: 60).

В дейността си обществените възпитатели взаимодействат с родителите, инспекторите от ДПС, училищните ръководства, класните ръководители, педагогическите съветници, психолози, социални работници, лекари, специализирани институции, неправителствени организации¹¹. Може да се приеме, че те са специалистите, които обединяват ресурсите на обществото за възпитание и подкрепа на децата с противоправно поведение.

Основната цел на обществения възпитател е чрез активен контакт, прилагайки корекционно-възпитателна и превантивна дейност, да постигне промяна и ресоциализация в поведението на малолетния и непълнолетния правонарушител, както и да предпазва детето в риск.

Спецификата на дейността на обществените възпитатели изисква диференциране на основните им задачи, в зависимост от направлението на дейност – превантивна или корекционно-възпитателна.

По отношение на задачите, свързани с корекционно-възпитателните дейности, се изисква обществения възпитател:

- да анализира случая;
- да изработи корекционно-възпитателен план, съобразен със спецификите на конкретния случай;
- да планира и организира дейностите по прилагане на корекционно-възпитателния план;
- да мотивира детето и неговото семейство за отговорно и активно включване в процеса на промяна;
- да взаимодейства с останалите компоненти на микро и макро средата, които имат пряко отношение към решаването на проблема;
- да подбере и приложи форми, методи и средства за общуване с конкретното дете;
- системно да измерва и оценява ефективността на постигнатата промяна с детето;
- да подпомага родителите или на лицата, които ги заместват, в превъзпитанието на детето;
- да подпомага изграждането и развитието на социални умения у детето;
- да полага усилия за промяна в ценностите и ориентациите на детето;

¹⁰ Вж. Критерии за подбор на обществени възпитатели и оценка на постигнатите резултати, с. 1

¹¹ Вж. Методика за работа на обществения възпитател, с.3

➤ да подпомогне детето при изграждането на нови модели на поведение и модели на общуване, които да са привлекателни и значими за него¹².

Превантивните цели, поставят пред обществения възпитател следните задачи:

➤ да осъществява дейности с детето и неговите родители за предотвратяване на повторно извършване на противообществени прояви;

➤ да повиши информираността на детето в различни насоки - здравна и сексуална просвета; изграждане и развиване на битови умения; знания за гражданското общество;

➤ да подпомогне изграждането и развитието на умения за самопомощ в различни ситуации;

➤ да подпомогне за по-пълноценно ангажиране на свободното време на детето;

➤ да сигнализира на компетентните органи, когато съществува опасност за физическото или психичното развитие на малолетния /непълнолетния¹³.

Обект на въздействие на обществения възпитател са деца с противоправни прояви и различни девиации в поведението, както и такива, които са предразположени към асоциални поведенчески модели. Броят на децата, с които работи един обществен възпитател се определя от секретаря на местната комисия за БППМН. Законът предвижда максималният брой деца, с които работи един обществен възпитател да не надхвърля седем, с което се цели ефективност и отдаване на специалиста при решаването на всеки конкретен случай.

Законодателят изрично е визирал кои деца задължително са обект на работа на обществените възпитатели, а именно:

➤ непълнолетни, освободени от наказателна отговорност и ненастанени във възпитателно училище-интернат;

➤ непълнолетни, осъдени условно или на наказание без лишаване от свобода;

➤ непълнолетни, изтърпели наказание лишаване от свобода или освободени предсрочно;

➤ малолетни и непълнолетни, чийто престой във възпитателно училище-интернат и социално-педагогически интернат е прекратен;

➤ малолетни и непълнолетни с наложена мярка „поставяне под възпитателен надзор на обществен възпитател“¹⁴

В зависимост от конкретната ситуация местната комисия може да определи обществен възпитател и на други малолетни и непълнолетни, за които съществува сериозна опасност за тяхното развитие и възпитание¹⁵. Може да се приеме, че това са деца, които изпитват затруднения в своята социализация, на базата на трудности при възприемането на обществените норми и интегрирането им в собствената им ценностна система. Често пъти това са деца, отглеждани и възпитавани в условията на криминогенно-виктимен риск, изпитващи трудности в общуването и адаптацията.

Към целевата група на обществения възпитател се включват и родителите на детето, които също са обект на неговата дейност.

Функциите на обществения възпитател очертават специфичната роля, която той играе както за конкретното дете и неговите родители, така и за обществото като цяло:

➤ корекционно-възпитателна – спомага за интегриране нормите и изискванията на обществото в ценностна система на детето; провокира активизирането на ресурсите за развитие на личността му;

¹² Вж. Методика за работа на обществения възпитател, с.4

¹³ Пак там.

¹⁴ Вж. чл.41, ал.1 от ЗБППМН

¹⁵ Вж. чл.41, ал.2 от ЗБППМН

- диагностична – изучава медико-психологичните и възрастови особености на човека, неговите интереси, условията на живот, способности за общуване, какви позитивни или негативни въздействия оказва средата върху личността;
- организационна – организира социално-педагогическата дейност с конкретното дете и неговите родители;
- превантивна – привежда в действие социално-правови, юридически и психологически механизми за превенция и преодоляване на негативни въздействия, като в същото време оказва социално-терапевтична помощ на имащите нужда.
- посредническа – подобрява връзката дете – семейна среда, дете – училищна среда, дете – социална среда;
- подкрепяща – дава професионална подкрепа на детето и неговото семейство за справяне с възникнал проблем;
- прогностична – включва дейности по прогнозиране и проектиране на процеса на социално развитие в микросоциума;
- защитна – уменията на обществения възпитател да използва правовите норми за защита на правата и интересите на личността (Vasileva, V. 2024:110).

При осъществяване на дейността си обществените възпитатели се ръководят от основополагащите принципи на социално-педагогическата помощ и подкрепа, а именно:

- поставяне на детето в центъра на работата;
- поверителност и дискретност;
- зачитане достойнството на детето – уважение към личността му; приемането му като индивид, а не като случай или категория;
- толерантност и съобразяване с характеристиките на всяко дете по отношение на пол, възраст, етнически произход, религиозни, културни, езикови и други особености;
- екипност и междуинституционално сътрудничество. Изграждане на социални мрежи;
- индивидуален подход при избора на интервенции;
- утвърждаване на хуманни взаимоотношения между родителите и децата;
- поставяне на детето в активна позиция по отношение на планираната промяна;
- прилагане на методи, основани на реални и актуални потребности;
- разглеждане поведението на детето, отчитайки причинно-следствените връзки със средата, в която расте¹⁶.

Формите на работа на обществения възпитател се уповават на основните методически схеми в социалнопедагогическата помощ и подкрепа и се отнасят преди всичко до организацията на конкретната практическа работа и до количеството и социално-психологическите характеристики на контингента на работа. В зависимост от конкретния случай, обществения възпитател използва трите основни форми за работа:

- индивидуална – работа се фокусира върху личността на детето, което не означава напълно игнориране на личността от социума;
- работа със семейства – работи се с отделни членове на семейството, с цялото семейство или с т.нар. разширено семейство в посока заздравяване на семейните връзки и повишаване на родителския капацитет;
- работа с групи – сформирана общност от хора, с ясно изразени цел, задачи, интереси, структура на работа и т.н., обикновено с терапевтична насоченост и непосредствена комуникация.

Процесът на общуването е в основата на цялостната работа на обществения възпитател. Чрез него се постига връзката между специалиста и детето. Прилагането

¹⁶ Пак там.

на всички компетенции на водещия по случая способства за по-успешното постигане на краткосрочните и дългосрочните цели. Владееенето на по-богат набор от комуникативни умения и техники осигурява на обществения възпитател по-висока ефективност в работата му.

Общуването се улеснява от:

- искреност и автентичност в разговора;
- уважение към събеседника;
- толерантност към чуждото мнение и чувства;
- внимателно изслушване на събеседника;
- коректност при отстояване на дадена позиция;
- съпричастност;
- емпатия;
- доброжелателност;
- инициативност;
- непосредственост;
- откритост;
- противопоставяне на мнения, а не на личности.

Общуването се затруднява от:

- сравнението със себе си или близките си;
- „четене“ /догаждане мислите на другия;
- „репетиране“ на собствените реплики;
- избирателност към това, което говори другият, според конкретния

интерес;

- предварително съставяне на мнение за говорещия;
- ангажираност предимно със собствените мисли;
- споделяне на личен опит и преживявания, отъждествявайки се със

събеседника;

- слабите умения и на двете страни за ефективно общуване;
- и двете страни не вярват в силата и възможностите на общуването;
- противопоставяне на личността и омаловажаване;
- стремеж да бъдеш винаги прав, съревнование и налагане;
- внезапни смени на темата или неприемането ѝ на сериозно;
- липса на доверителна връзка;
- авторитарност, агресия и пренебрегване;
- заповеди, поръчения, заплахи, критики, обвинения, осъждания, диагнози,

назидания, нравоучения, оценки, квалификации, етикети и готови съвети¹⁷.

Като ефективен подход и метод за социална подкрепа на рискови групи деца в общността, предимно с асоциално поведение, девиантни и противообществени прояви, при който са установени високи резултати за преодоляване на деструктивното им поведение и подобряване на социалното им функциониране, някои учени извеждат менторството, като алтернатива на наказателните мерки (Zlatkova-Doncheva, K. 2018:98).

Дейността на обществените възпитатели е ключов елемент в системата за превенция и възпитателна подкрепа на деца в риск. Със своя професионализъм и личен подход те допринасят за социалната адаптация и положителната промяна в поведението на малолетните и непълнолетните с противообществени прояви.

Резултатите от изследването потвърждават значимата роля на обществения възпитател като основен субект в системата за ресоциализация и превенция на противообществените прояви сред малолетните и непълнолетните. Въз основа на анализа се извеждат следните основни изводи:

¹⁷ Вж. Методика за работа на обществения възпитател, с.6

➤ Установено е, че общественият възпитател реализира основната цел на своята дейност, свързана с подпомагането на социалната адаптация и промяната в поведението на децата в конфликт със закона. Акцентът пада върху активния контакт, изграждането на доверителни отношения и индивидуализирания подход, които гарантират устойчивост на постиганата промяна.

➤ Резултатите сочат, че възпитателите ефективно изпълняват поставените им задачи, като разработват и прилагат корекционно-възпитателни планове, мотивират децата и техните семейства, съдействат за развитието на социални умения и предотвратяват рецидив на девиантното поведение. Изследването допринася със систематизация на тези задачи и тяхното обвързване с реалните резултати от практиката.

➤ Общественият възпитател съчетава корекционно-възпитателна, превантивна, диагностична, посредническа и защитна функция, като чрез взаимодействие със семейството, училището и институциите обединява ресурсите на различни социални среди. Тази интердисциплинарна роля осигурява по-висока ефективност на възпитателните мерки.

➤ Разработката обобщава професионалния профил, личностните качества и компетентности на обществените възпитатели, очертава съществуващите предизвикателства, свързани с ниската мотивация и ограничената ангажираност на млади специалисти, и предлага перспективи за усъвършенстване на практиката чрез въвеждането на добри модели като менторството.

В заключение, приносът на изследването се изразява в по-тясното обвързване на целите, задачите и функциите на обществения възпитател с конкретните резултати от неговата дейност. Това потвърждава, че общественият възпитател е не само изпълнител на възпитателни мерки, а активен социално-педагогически специалист, чиято работа има ключово значение за утвърждаването на хуманно и щадящо детско правосъдие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василева, В. (2021). Девиантното поведение сред подрастващите като проблем на социално-педагогическата работа. *В: Педагогически новости*, 10(1), с.53-59.
2. Василева, В. (2024). Подготовка на студентите-социални педагози за работа с деца с девиантно поведение. *В: Педагогически новости*, 13(1), с.108-115.
3. Златкова-Дончева, К. (2018). *Менторството и децата в риск*. Бургас: ЛИБРА СКОРП.
4. Полихронов, Д. 2023. Социалните, психолого-педагогическите и правните понятия в контекста на превенцията и корекцията на девиантното поведение. София., УИ „Св. Климент Охридски”.

REFERENCES:

1. Vasileva, V. (2021). Deviantno povedenie sred podrastvashtite kao problem na sotsialno-pedagogicheskata rabota. *V: Pedagogicheski novosti*, 10(1), s.53-59.
2. Vasileva, V. (2024). Podgotovka na studentite-sotsialni pedagozi za rabota s detsa s deviantno povedenie. *V: Pedagogicheski novosti*, 13(1), s.108-115.
3. Zlatkova-Doncheva, K. (2018). *Mentorstvoto i detsata v risk*. Burgas: LIBRA SKORP
4. Polihronov, D. 2023. Sotsialnite, psihologo-pedagogicheskite i pravnite ponyatia v konteksta na preventsiyata i korektsiyata na deviantno povedenie. Sofia., UI „Sv. Kliment Ohridski”.

Mathematics aids for active and independent learning in primary school age

Assist. Prof. Stefan Kr. Stefanov, PhD
University of Ruse "Angel Kanchev"
skstefanov@uni-ruse.bg

Математически пособия за активно и самостоятелно учене в начална училищна възраст

гл. ас. д-р Стефан Кр. Стефанов
Русенски университет „Ангел Кънчев“
skstefanov@uni-ruse.bg

Abstract: *The article examines mathematical teaching aids that hold potential for application in mathematics instruction in grades 1–4. It discusses the theoretical principles underlying their pedagogical use, provides a description of their structural design, and outlines approaches for their creation. Furthermore, it elucidates strategies for their implementation in diverse learning environments, including the classroom, the study hall, and the learner's home.*

Keywords: *Learning Wrap-ups, Bandolino, Bandolo, Bandini, Kordello, primary mathematics, active learning, self-directed learning, constructivist pedagogy, math manipulatives, self-checking feedback, fine-motor engagement*

Въведение:

Ефективното обучение по математика изисква учителите да насърчават активното учене и самостоятелността у учениците, да създават условия за изследване, за сътрудничество, за конструиране на знания (Георгиева, 2014). Така, чрез конструктивистки подходи, се повишава мотивацията и ангажираността на учениците към учебния процес и се развиват умения за самостоятелно учене.

В обучението по математика в началното училище се използват различни помагала и пособия, с които се цели по-задълбочено разбиране на математическите понятия. По този начин се преминава от боравене с конкретни предмети към техни изображения, символи и числа като се повишава участието и разбирането у учениците (Nash, 2025).

Описание на пособията:

Learning Wrap-ups®¹ е търговско наименование на пособие за упражнение по смятане, създадено от Марион Стюард (САЩ) преди 40 години. Тя го използва в класната стая със своите четвъртокласници. На външен вид пособието Learning Wrap-ups® изглежда като пластмасов ключ (фигура 1).

От лявата му част са написани задачи или много кратки въпроси, а от дясната част са отговорите в разбъркан ред. До всеки въпрос или отговор има направен прорез, през който преминава връв. Ученикът започва от първия въпрос, който е написан най-горе в лявата част на пластмасовия ключ. Чрез връвта го свързва с правилния му отговор като тя преминава отгоре. След това връвта се намотава към следващите по ред въпроси и отговорите им.

¹ Learning Wrap-ups®¹ - <https://www.learningwrapups.com/>

След като отговори и на последния въпрос, ученикът обръща ключа и проверява. В задната част на пособието са направени улеи, които показват правилния начин на решение. Ако е отговорено правилно, връвта трябва да върви точно над всички улеи. Така пособието Learning Wrap-ups® осигурява възможност за самопроверка от страна на ученика, тоест веднага се разбира дали е отговаряно правилно, а ако има грешки, се установява кои точно са те, за да се учат допълнително. За всяко аритметично действие е разработен отделен комплект с ключове за навиване и книга, чрез която ученикът да работи в 10-дневен срок, за да се упражнява. Например за умножение е достъпна книгата „10 Days to Multiplication Student Workbook“, където се получават ежедневни задания и ученикът проследява напредъка си.



Фигура 1 Външен вид на пособието Learning Wrap-ups®
(източник: <https://www.learningwrapups.com/>)

Bandolino е подобно пособие, което е представено от изд. „Arena Verlag“, но съществуват множество самоделни алтернативи. То е във формата на лента, отпечатана на дебел картон и също има връв, чрез която децата свързват въпроси с техните отговори. Разликата е, че връвта преминава от долната част на лентата. На задната ѝ страна има нарисувани линии, които съвпадат с намотаната връв, ако е отговаряно правилно (фигура 2).

Тук, освен математически задачи за основните аритметични действия, може да има комплекти, посветени на думи-синоними или антоними, име и фамилия на автори от детската литература или имена и портрети на исторически личности, ноти и техните названия. Пособието може да се срещне още под названието „Bandolo“, „Bandini“ или „Kordello“. Учителите могат да създадат свое собствено пособие, като тръгнат от сайтовете TeachersPayTeachers², Etsy³, 4teachers⁴, eduki⁵ или като използват шаблона, предложен към тази статия (вж. Приложение 1). За направата на едно

² TeachersPayTeachers (TPT) - <http://www.teacherspayteachers.com/>

³ Etsy - <https://etsy.com/>

⁴ 4teachers - <https://www.4teachers.de/>

⁵ Eduki - <https://eduki.com/>

Bandolino може да се използва цветна хартия, която да се ламинира, велпапе или каширани картони. След това се оформят прорези за връвта и се написват задачите и отговорите им; от задната страна с по-дебела линия се показва кой е правилният път на конеца. В горната част на лентата се прави отвор за свързване с други ленти от един комплект (например задачи за таблицата за умножение), за да не се загубят.



Фигура 2 Външен вид на пособиято Bandolino (Bandolo, Bandini или Kordello)
(източник: <https://www.instagram.com/volksschulbienchen/>)

Създадените от учителя пособия отговарят най-пълно на потребностите на класа, правят занятията по-желани, мотивират учениците и формират позитивно отношение към математическите занимания.

Предимства и недостатъци:

Като цяло, прилагането в практиката на пособия от типа на Learning Wrap-ups® и Bandolino в обучението по математика има много предимства. Чрез тях учениците се учат да работят самостоятелно, със свое темпо, стават по-активни и концентрирани, участват с желание в упражненията, а самите занимания с пособията имат игрови елемент – състезателност, класиране, забавни са. Обратната връзка е бърза. Ако са се справили отлично, са удовлетворени от резултата, а грешките не ги плашат, тъй като те не стават достояние на целия клас, а са разбрали за тях от пособието. При следващо занимание се стараят да ги преодолеят. Развива се фината моторика, увеличава се времето, в което учениците успяват да се съсредоточат.

Недостатъците при използването на Learning Wrap-ups® е във високата му цена и поради това не може да е достъпно за всички. За сметка на това Bandolino се изработва с подръчни средства. В улеснение на учителите са различни шаблони и готови за отпечатване пособия, които могат да се предлагат на учениците. Не бива да се очаква, че тези пособия ще са интересни дълго време. Продължителното им използване се превръща в рутина и стават безинтересни. Затова от учителя зависи с какви алтернативни инструменти ще ги замени.

За да се оцени напредъка на ученика, се отчита времето за изпълнение и точността, тоест докато се упражняват, учениците измерват за колко секунди се справят и дали са допуснали грешки. За да се прецени разбирането и увереността им, може да се комбинира с билети за изход.

Заклучение:

Успешното прилагане на пособията, както и всеки друг помощен инструмент, е отговорност на учителя. Именно той създава и представя пособието пред учениците от класа, насърчава използването му като организира различни начини за използването му – в класната стая по време на урок по математика, във времето за самоподготовка или в дома на ученика. Ако ученикът не е сръчен, следва да му се окаже допълнителна помощ при работа с пособието.

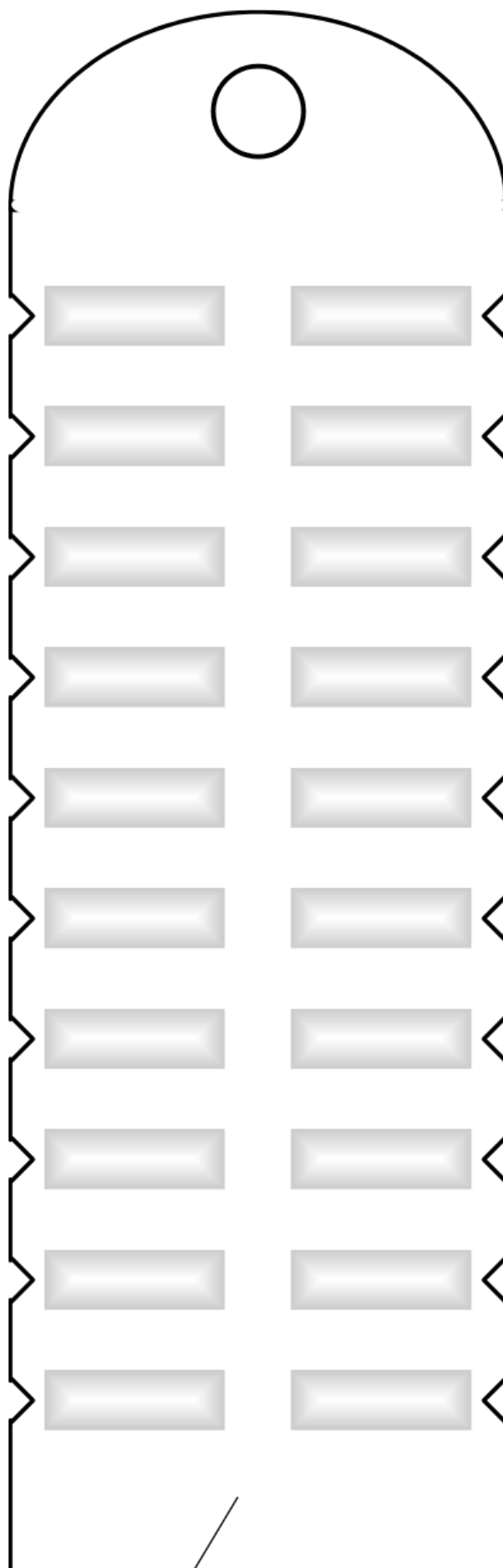
Пособията Learning Wrap-ups® и Bandolino са игрови средства, чрез които учениците успяват да преговарят основни математически задачи със събиране, изваждане, умножение и деление, названия на геометрични фигури и тела. Използвайки ги учат с по-голяма мотивация, уверени са в математическите изчисления, тъй като грешките при пресмятанията намаляват.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Nash, E. (2025, 07 15). Math Manipulatives: A Student-Centered Approach to Teaching Mathematics. Retrieved from Great Minds: <https://greatminds.org/math/blog/eureka/math-manipulatives-a-student-centered-approach-to-teaching-mathematics>
2. Георгиева, Д. (2014). Ролята на конструктивизма в обучението по математика. Научни трудове на русенския университет, том 53, серия 6.2, секция Педагогика и психология (стр. 173-179). Русе: Русенски университет.

REFERENCES:

1. Nash, E. (2025, 07 15). Math Manipulatives: A Student-Centered Approach to Teaching Mathematics. Retrieved from Great Minds: <https://greatminds.org/math/blog/eureka/math-manipulatives-a-student-centered-approach-to-teaching-mathematics>
2. Georgieva, D. (2014). The role of constructivism in mathematics education. Proceedings of the University of Ruse, 53(6.2), 173–179. RuseList of references transliterated in English (Оригинално заглавие: Ролята на конструктивизма в обучението по математика)



Приложение 1 Шаблон на Bandolino

В лявата част напишете задачи, а в дясната – отговорите им в разбъркан ред. Закрепете връв към пособието и свържете въпросите и отговорите като започнете от първия въпрос, прекарвате връвта отзад на пособието и свързвате с отговора. Щом сте готови, на задната част на лентата повторете с флумастер линиите, които са се образували от връвта. След това ламинирайте и изрежете.

Intersections between musical activities and the skill of active listening

Assist. Prof. Vasilena Spasova, PhD
South-West University "Neofit Rilski"
E-mail: vas.spasova12@swu.bg

Пресечни точки между музикалните дейности и уменията активно слушане

гл. ас. д-р Василена Спасова
Югозападен университет „Неофит Рилски“
E-mail: vas.spasova12@swu.bg

Abstract: *Communication is simultaneously a skill, an activity and a need. It is a condition for building relationships, without which a person's social and professional success is unthinkable. In this article, attention is focused on active listening as part of the communication skills of students in the primary grades. Active listening is a skill that can be directly influenced by musical activities in music class and that can be developed by emphasizing specific aspects of music education at the primary school level. In support of this statement, the intersections between musical activities, with an emphasis on the perception of music, and active listening are indicated.*

Keywords: *active listening, musical activities, music perception, communication, social skills*

Съвременното образование в контекста на Европейската Референтна Рамка изисква повече от преподаването на знания и умения по съответните учебни предмети. Обучението предполага интегриране и трансфер на знания от различни научни области – междупредметни връзки, развиването на познавателни и практически умения и формирането на различни компетентности. В Закона за предучилищното и училищното образование чл. 77 са посочени всички 9 групи ключови компетентности, които трябва и могат да бъдат развивани във всеки учебен предмет. Учителят има свобода да прояви творчески подход към преподаването, така че да постигне промяна в начина на преподаване. Да подбере формите и методите, които използва, за да удовлетвори потребностите на съвременните деца от иновативно поднасяне и съответно възприемане на учебното съдържание.

Една от основните и значими компетентности, която децата в начална образователна степен трябва да развиват е социалната компетентност. Тя включва в себе си множество емоционални, социални и когнитивни знания, умения и нагласи, с които се осигурява качествено общуване, ползотворни взаимодействия и взаимоотношения с връстници и възрастни и от която зависи добрата социална адаптация в клас и успешно академично учене.

В литературата за социалната интелигентност може да се открият два основни класа:

- Единият е свързан с умения и способности, водещи до успешни и удовлетворяващи социални и междуличностни отношения;
- Другият касае успешната професионална реализация, изискваща социална интелигентност (Andreeva, 2007).

Според Л. Андреева „тенденцията социокогнитивната психология да изучава и да показва начините, по които социалното познание влияе и се оформя от мотивацията в определени области на социалния живот“ увеличават значението на социалната компетентност и я правят ключов конструкт за личността (Andreeva, 2007,

р. 301). В същото време само познанието не е достатъчно. Нужни са и практически умения за междуличностното взаимодействие, т.е. комуникативните умения необходими за успешното функциониране в социалния свят.

Ние сме създадени да растем и да се развиваме в социални условия. Затова е необходимо да се полагат целенасочени усилия, за да се усъвършенстват социалните ни умения, защото само в контекста на взаимодействието си с другите човек може да удовлетворява личните си психологични нужди, потребности и желание за самоактуализация. В условията на образователната среда водещ е учителят. Както отбелязва и Ц. Иванова „педагогът поема и задачата да помогне на учениците да осъзнаят тези свои потребности“ (Ivanova, 2021, р. 364).

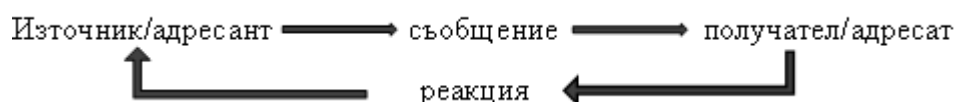
Актуалността на разглеждането на тези междуличностни, социални, комуникативни умения се обосновава от факта, че в училище доминира усвояването на академични знания и умения. В последно време силно започна да се говори, за необходимостта да се обърне внимание на този аспект, за спешността децата да бъдат обучавани да разпознават емоциите си, да ги управляват, за да умеят по-качествено да общуват и взаимодействат с възрастните и връстниците си. Има очакване, че това ще рефлектира върху намаляване на антисоциалните прояви на учениците и върху повишаване академичната им успеваемост.

В настоящата статия се обръща внимание на активното слушане като едно от комуникативните умения, което благоприятства акуратното декодиране на полученото съобщение и без което общуването би било непълноценно и дори неудовлетворяващо. Активното слушане е умение, което пряко може да се повлияе от музикалните дейности в часа по музика и което може да се развива с акцентирането на конкретни аспекти от музикалното образование в начална училищна степен.

Активното слушане е част от процеса на общуване или комуникация и в голяма степен определя неговото качество. В българския език, отбелязва Петрова, „комуникация и общуване често се използват като синоними, независимо от различния си произход“ (Petrova, 2010, р. 122). Въпреки това, авторката отбелязва, че комуникацията в междуличностен план „може да се разгледа като система от актове на общуване между хората, докато общуването като цяло е основна психологическа категория с много по-богато съдържание и по-пълно разкрива сложността на човешките взаимоотношения в сравнение с понятието комуникация, което отразява преди всичко информационните процеси“ (Petrova, 2010, р. 122). Терминът комуникация навлиза в психологията на общуването от теорията за груповата динамика на К. Левин и П. Хофщетер (Lewin 1963 – асс. Baltadzhieva, 2001). В по-тесен смисъл Балтаджиева разглежда комуникацията като една от функциите на общуването (Baltadzhieva, 2001).

И макар учените да не са достигнали до едно общоприето определение за общуването, едно е сигурно „човешкото общество е просто немислимо извън общуването“ (Andreeva, G., 1983, р. 88). Затова е важно да разбираме този процес, неговите структурни и съдържателни компоненти.

Г. Дянкова (Dyankova, 2002, р. 7) обобщава елементите на комуникационния процес и го илюстрира схематично по следния начин:



Самият процес на общуване съдържа пет етапа в следната последователност:
 1. Кодиране (използване на конкретна знакова система за „обличане“ на съдържанието); 2. Предаване (през различни канали съобщението бива предавано

както звуково, така и писмено или чрез друга знакова система); 3. Приемане (съобщението достига до получателя); 4. Декодиране/Дешифриране (съществен момент, в който получателят възприема, анализира, интерпретира и разбира полученото съобщение и има възможност да даде; 5. Обратна връзка.

Позовавайки се на Харги (Hargie, 1994), Андреева изброява редица изследователи и практики от областта на подпомагащите професии (Burley-Allen 1982, Wolff, Marsnik, Tacey & Nichols, 1983, Floyd, 1985, Borisoff & Rurdy, 1991, Bostrom, 1990, Wolvin & Coakley, 1982), работещи в края на миналия век върху умението да се слуша и някак парадоксално се оказва, че въпреки техните усилия в съвременната ни реалност то остава все така едно от най-неразвитите комуникативни умения. Цели „45% от комуникационното време се прекарва в слушане, 30% – говорене, 16% – в четене и 9% – в писане“ (Andreeva, 2007, p. 316).

Чуването и слушането на пръв поглед се приемат като синоними, но в дълбочина те имат съществени разлики. Когато говорим за чуване се има предвид физиологичния процес, при който звуците от околната среда, попадат в „средното ухо“ посредством вибрации, преминават през вътрешното ухо, където звукът се преобразува в електрически сигнал, а от там чрез слуховия нерв достига до мозъка. При чуването няма анализиране, тълкуване и селектиране на звуковата информация. Докато при слушането, целта е след като тези звуци бъдат възприети, те да бъдат обработени и анализирани с оглед, да се получи информация, да се реагира или отговори и най-вече да се разбере и вникне в получаваното съобщение без значение дали е реч, музика или други звуци.

Слушането може да бъде активно и пасивно. Докато пасивното слушане е насочено основно върху разбирането и интегрирането на възприеманата информация, активното слушане е социално умение. То е част от процеса на комуникация, при която двамата партньори активно сменят ролите си на адресат и адресант и непрекъснато дават и получават обратна връзка в отговор на възприеманото съобщение (Andreeva, 2007).

Музикалният език също е средство за общуване, който, макар да е доста по-абстрактен от вербалното общуване, е алтернативна форма на изразяване и обмяна на информация. Общуването с музиката се осъществява основно между субекта и музикалното произведение, като най-съществен компонент на това общуване се явява слушането. Връзката композитор-творба-слушател е онази, чрез която се осъществяват социалната, комуникативната, познавателната, преобразуващата и възпитателната функция на музиката.

„В изкуствоведческата, естетическата и психологическата литература по отношение на дейността на човека, слушащ музика, се използват две понятия: музикално възприятие и възприемане на музика“ (Atanasova-Vukova, 2014, p. 182). И те, както и понятията „чуване“ и „слушане“ си приличат и на пръв поглед се приемат за синоними, но погледнати в дълбочина имат своите съществени различия.

Музикалната психология разглежда музикалното възприятие като психичен процес, при който се включват физиологични и когнитивни аспекти, касаещи мозъчната дейност за обработка на звуците. Това включва слуховото разпознаване на тонове, тембър, ритъм и други елементи на музикалната изразност. При този процес музикалното произведение се отразява като образ в съзнанието на слушателя.

Музикалното възприемане е по-широкото понятие, което се отнася до цялостното, субективно осмисляне, преживяване и оценяване на музиката и цялата съвкупност от изразните ѝ средства, които я превръщат в изкуство с нейните емоционални, културални и социални аспекти. Музикалното възприемане е дейност, която включва музикалното възприятие и е негова основа. Без възприемането на

мелодията, лада, акордите и всички останали изразни средства, не би било възможно да се достигне до посланието на музикалната творба, до способността ѝ да създава емоции, чувства, настроения, мисли. Този процес зависи от развитието на общите и специфичните музикални способности на личността, нейният музикален опит и смисъла, който тя придава на слушаното музикално произведение.

Освен като психичен процес музикалното възприемане се разглежда и като една от музикалните дейности в музикалната педагогика или т. нар. възприемане / слушане на музика. Другите две са изпълнителската и творческата дейност.

В контекста на анализа до тук и факта, че музиката е изкуство, протичащо във времето и реализиращо се в звукова материя точно както и словесната реч (разбрана като говорна по Dyankova, 2002) аргументирано може да се подкрепи тезата, че музикалните дейности в урока по музика могат да повлияят развитието на уменията активно слушане у учениците в начална училищна възраст.

Пресечни точки между активното слушане и музикалните дейности (музиката)

Активното слушане и музикалните дейности имат много общи черти. И двете изискват внимание, концентрация, емоционална отзивчивост, емпатия, интерпретация, търпение. И за двете е нужно полагане на осъзнати усилия и практика и е изключително ценно да бъдат свързани в урока по музика за постигане на по-ефективно и смислено общуване.

Основните общи черти между активното слушане и музикалните дейности включват:

1. Пълно внимание и концентрация.

Когато говорим за активно слушане, имаме предвид пълна концентрация, отдаване и вникване в смисъла на съобщението, което събеседникът отправя към слушащия. Това изисква фокусът да бъде изцяло върху възприеманата информация, без опити за прекъсване, интерпретиране, критикуване и споделяне. Когато се слуша музикално произведение, също се изисква такава концентрация. Възприемането на музика, особено инструментална, но и не само, изисква слушане с внимание към детайла, към изразните средства – мелодия, ритъм, метрум, хармония, тембър, динамика. Изразни средства, които са със съобразена степен на трудност и в произведение, които са във възможностите за разграничаване от ученици в начална училищна възраст. Фокусирайки се в звучащата материя (и вербална и музикална) ученикът изгражда навик да проследява развитието на съдържанието, което възприема, за да може след това да го разграничи и разбере. При слушането на говор вниманието се насочва към думите, тона, тембъра, интонацията, емоцията на говорещия, а при слушането на музикално произведение – към мелодията, ритъма, хармонията, динамиката. Когато се свири на детски музикални инструменти или се изпълнява песен ученикът също насочва вниманието си към същите аспекти на говора и музиката, но вече контролирайки и собственото си изпълнение.

2. Създаване на емоционална връзка – емоционална отзивчивост, емпатията.

В общуването най-значим момент е създаването на връзка между общуващите. По същество тази връзка винаги включва емоционално отношение между участниците в комуникативния процес. Дори и в деловото общуване то съществува, макар и да бъде професионално овладяно. В процеса на активно слушане, слушащият може да долавя, разбира и усеща емоциите на другия човек и да покаже емпатия. Това е

ключово за качественото общуване, защото включва разбиране на емоционалния контекст на събеседника и в същото време емпатията е механизъм за опознаване на другия човек. При нея има емоционално откликване на чувствата на другия, емоционално разбиране и съпреживяване. В хода на общуването на субекта с музикалната творба също възникват чувства и емоции, които въздействат на настроението и създават връзка с вътрешното му емоционално състояние. Той преживява и съпреживява, той се вълнува, той се интересува от съдържанието на музиката, той реагира и на тази база създава своите емоционално отношение и оценка към слушаното произведение, към автора, към епохата, в която е творил. "Още Толстой пише, че изкуството е необходимо за живота на отделния човек и на човечеството като „средство за общуване на хората, обединяващи ги в преживяването на едни и същи чувства“ (по Atanasova-Vukova, 2014:58). Познавателната и емоционалната работа с музикални произведения в часа по музика съдействат за осъзнаването на чувствата и емоциите, които човек може да преживее в съприкосновението си с музиката и учи слушателя да бъде по-чувствителен към емоционалните послания в речта на другите.

3. Интерпретация

Следващият значим общ аспект на междуличностното и музикалното общуване е интерпретацията на възприеманата информация. В общуването между субекти освен със значение, думите са придружени от тон, интонация, невербален език, конотация. Всичко това има отношение към нивото на правилно възприемане на съобщението от адресанта към адресата и кореспондира с нивото на речниковия запас и житейски опит на втория. Интерпретацията на чутото е с цел разбиране на контекст и скритите значения. Аналогично е и в музикалните произведения, където замисълът, посланието, музикалният образ са скрити на пръв поглед и изискват активно ангажиране на слуха, вниманието, музикалните способности и опит, за да бъдат разбрани. Анализът на музикално-изразните средства водят до интерпретиране на посланията вложени от композитора и изпълнителя. Така връзката между интерпретирането на словесната реч и музикалната тъкан активира слушателя да „чете между редовете“ и да разбира не само това, което се казва и изразява (словесно или музикално), но и как се казва и изразява.

4. Практикуване на търпение и трениране на паметта

Търпението като личностно качество е особено значимо и силно необходимо за всяка личност и което се формира в продължителен период от време. То е и едно от онези качества, благодарение на което личността действа постоянно и последователно, отлага удоволствието и чака резултата. Освен в различни дейности търпението се проявява и в умението да се изслушва събеседника, особено когато разговорът може да бъде дълъг, когато може да има монолог, без който беседването да не може да се случи и от изслушването на който зависи адекватното и конструктивно продължаване на комуникативния процес. Освен това цялата възприета информация трябва да бъде точно съхранена в паметта, за да може да бъде обработена и включена акуратно в хода на общуването. Музиката създава условия за трениране на паметта и търпението в различни дейности. При възприемане на инструментално или вокално произведение е важно при първото си прослушване то да бъде възприето цялото без прекъсвания. При изпълнение на музика (свирене или пеене) също се включва търпението и паметта от една страна в процеса на учене на това, което трябва да се изпълни и от друга по време на самото изпълнение. И в двата случая, активно възприемане на словесна реч и възприемане на музикална творба, трябва търпение и готовност за ангажиране с цялото преживяване, за да бъде оценено пълноценно.

Активното слушане е много ценено и значимо умение, което трябва целенасочено да се развива. То е условието за истинско и пълноценно свързване на субектите в общуването. Без него опознаването и съпреживяването на ситуации, емоции и поведения, извършвани от други хора, както и придобиването на знания за света им е трудно постижимо. Затова целенасоченото музикалното обучение може да се насочи към активиране на уменията за активно слушане с цел разбиране, оценяване, преживяване, свързване с другия и с посланието, което той отправя.

Със сигурност във връзката музика – общуване има още много какво да се отбележи, което свързва и насочва към развитие на активното слушане, затова тук не се говори за изчерпателност на възможностите. Обвързването на методиката на обучението по музика с развитието на социалните умения на учениците в начална училищна възраст, в частност с активното слушане, може да бъде осъществено чрез внимателно подбрани педагогически подходи и музикални дейности, които насърчават взаимодействието, сътрудничеството и емоционалната интелигентност.

И при двата процеса – възприемане на реч и възприемане на музика се активират емоционално и когнитивно отношение, и двата са повлияни от културната среда, музикалния и житейски опит и лични предпочитания и възможности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева, Г. (1983). Социална психология. София: Наука и изкуство.
2. Андреева, Л. (2007). Социално познание и междуличностно взаимодействие. София: Св. Климент Охридски. ISBN 978-954-07-2515-4
3. Атанасова-Вукова, А. (2014). Музикална психология. Шумен: Епископ Константин Преславски. ISBN 978-954-577-999-2
4. Балтаджиева, Й. (2001). Психология на общуването. Ямбол: Диамант. ISBN 954-731-065-8
5. Дянкова, Г. (2002). Словесно общуване. Теоретико-практически аспекти. Благоевград: Неофит Рилски. ISBN 954-680-223-9
6. Иванова, Ц. (2021). Теоретични основи на опитно-изследователската дейност по човекът и природата в началните класове. Педагогика, 93(3), 361–371. <https://doi.org/10.53656/ped2021-3.06>
7. Петрова, Д. (2010). Общуването между ученици и учители: психологически аспекти. Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, Философски факултет. Психология, 1, 121–139. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1080272>

REFERENCES:

1. Andreeva, G. (1983). Socialna psihologija [Social psychology, in Bulgarian]. Sofia: Nauka i izkustvo.
2. Andreeva, L. (2007). Socialno poznanie i mezhdulichnostno vzaimodejstvie [Social cognition and interpersonal interaction, in Bulgarian]. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. ISBN 978-954-07-2515-4
3. Atanasova-Vukova, A. (2014). Muzikalna psihologija [Music psychology, in Bulgarian]. Shumen: Episkop Konstantin Preslavski. ISBN 978-954-577-999-2
4. Baltadzhieva, Y. (2001). Psihologija na obshtuvaneto [Psychology of communication, in Bulgarian]. Iambol: Diamant. ISBN 954-731-065-8
5. Dyankova, G. (2002). Slovesno obshtuvane. Teoretiko-prakticheski aspekti [Verbal communication: Theoretical and practical aspects, in Bulgarian]. Blagoevgrad: Neofit Rilski. ISBN 954-680-223-9
6. Ivanova, C. (2021). Theoretical basis of experimental research activity in the school subject “Man and Nature” in the elementary classes. Pedagogika-Pedagogy, 93(3), 361–371. <https://doi.org/10.53656/ped2021-3.06>

7. Petrova, D. (2010). Teacher–student communication: psychological aspects. Annual of Sofia University St. Kliment Ohridski. Faculty of Philosophy. Psychology, 1, 121–139. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1080272>

Motivation as a determining factor for effective pedagogical interaction in bulgarian language classes

Assist. Prof. Krasimira Peteva Chepishева, PhD
Shumen University "Ep. K. Preslavski"
k.chepisheva@shu.bg

Мотивираността като детерминиращ фактор за ефективно педагогическо взаимодействие в часовете по български език

гл. ас. д-р Красимира Петева Чепишева
Шуменски университет „Еп. К. Преславски“
k.chepisheva@shu.bg

Abstract: *The ability of students to develop knowledge, skills, and attitudes is influenced by external conditions. Some of these are directly related to motivation, which teachers can foster through the activities they select in class. The teacher's role is to adapt the learning environment so that motivation becomes an inherent phenomenon for a larger number of students. This article presents ideas for objectifying the effectiveness of educational interaction, based on the fundamental needs of adolescents and adapted to real conditions. The proposed strategies and guidelines aim to enhance efficiency and improve outcomes in pedagogical interaction.*

Keywords: *motivation, educational interaction, theories of motivation, hierarchy of needs, concept*

Работят ли на практика всички постановки за мотивация, използвани в образователния процес? Адекватни ли са те, от една страна, на съвременната образователната парадигма, от друга страна, на потребностите на съвременното общество и на когнитивния егоцентризъм у съвременния ученик. Има ли учителят днес ролята на вездесъщ, който може да промени облика и възприятието на своите ученици, да влияе пряко или косвено върху тяхното развитие?

Отговорът на всички тези въпроси е категоричен – и днес, в условията на технологична дезориентираност, бурно навлизане на AI, многообразие от методи и похвати, омаловажаване на човешкия фактор в еволюционното развитие, учителят все още е Пигмалион, който има силата да сътвори идеалния образ на ученическата Галатей (по: Petrov: 2023).

Търсенето на обективност във всички аспекти на образователното взаимодействие и в образователната институция като цяло не успява да нулира докрай присъствието на учителя с неговото субективно отношение към действителността с оглед на ключовата роля, която той има, представена метафорично в теорията на Р. Галисън. В теоретичната постановка на Галисън (Galisan: 2010) се характеризират преподавателските способности на учителя като: дипломат, съдия, баща/майка, философ, кумир, божество.

Несъзнателно като активни страни в образователното взаимодействие учителите и учениците продължават да бъдат част от един толкова известен експеримент, който оказва влияние във взаимоотношенията и съвместните дейности повече от половин век. Експериментът на Розентал и Джейкъбсън, свързан със скритата интелигентност на учениците, красноречиво доказва, че очакванията на учителите се материализират, че учителят може да влияе на реалното поведение и

постижения на учениците. Оказаното влияние не е с абсолютна стойност за всички участници в образователното взаимодействие, в което доминантна е личността на учителя по български език и литература въз основа на схващанията, че обучението по език е основният фактор за формиране и развитие на личността и обществото като цяло. Спецификата на дейността обучение по български език като вид взаимодействие между субекти с различни социокултурни, психофизиологични и др. особености се определя от характеристиките на: субектите, мотивите, целите, резултатите и начините за постигане и отчитане на резултатност (Dimchev 2010: 75). Без една от тези характеристики е невъзможно осъществяването на това взаимодействие като процес. Ако участниците в педагогическата комуникация не са мотивирани да овладяват знания, умения и отношения, то педагогическото взаимодействие е обречено на ученическо „бездействие“.

Мотивираността е понятие, което има отношение към цялостния процес на обучението. Свързва се с личността на учителя и основната му функция на мотиватор, с поредица от действия за мотивиране, които се поставят в процеса на преподаване, и изначалната част на всяка урочна единица, с процеса на учене и езиковата личност на ученика, която се изгражда въз основа на неговия лексикон, тезаурус и прагматикон. Именно мотивационното равнище е т. нар. прагматикон на личността според Ю. Н. Караулов, т.е. системата от цели, мотиви, нагласи и намерения. Изграждането на това равнище е в посока от учителя към ученика, което налага в методическата подготовка на учителите по български език да бъде поставен и акцент върху техния прагматикон (по: Georgieva: 2021).

Методическата подготовка на учителя е теоретична и практическа. Теоретичната подготовка включва овладяване на сведения за функцията и структурата на образователния процес в средното училище, за социалните потребности, за учениците като обект на съзнателно и целенасочено въздействие, за факторите, от които зависи развитието им.

За оптимизирането на учебния процес е необходимо да се отчита и влиянието на други науки – в случая психологията и психолингвистиката, които активно съдействат за разкриване на механизмите, с чиято помощ се усвоява езиковедска, комуникативноречева и обща култура.

Това поставя необходимостта от проектиране и реализиране на теоретичните постановки и механизмите за пораждаване на мотивация в часа по български език.

В психологията съществуват множество стратегии за повишаване на успеваемостта в образованието чрез мотивацията за учене, една от тях представя модел, създаден от Жерард Гроу, в който се прави връзка между мотивацията за учене и овладяването на знания и умения. Моделът е изграден от четири равнища, като всяко едно от тях отговаря на определен стил на ръководене на образователния процес. В първоначалния етап, асоцииран с първо равнище, учениците все още се ориентират в обстановката и не притежават знания за същността на изучаваното явление. Тук от изключително значение е авторитетът на обучаващия. Във второ равнище интересът от страна на обучаваните е налице и учителят се превръща в мотиватор. В последващото равнище на развитие ученикът вече е действаща страна в образователното взаимодействие под влияние на засиления интерес, а учителят се превръща във фасилитатор, чиято роля е да отсее правилното от неправилното и уместното от неуместното, което учениците овладяват и развиват. В последното равнище, отговарящо на етапите на развитие на подрастващите, е достигната степен на самостоятелност в действията на учениците, които сами си поставят целите и начините за тяхното реализиране. Тук ролята на учителя е на консултант, а ученикът е достигнал степен на развитие на самостоятелни умения за операционализиране с различна по вид информация и нейното използване (по: Ivanov: 2022).

Познаването на този модел е насока за избор на подходящ подход и средства в работата на учителя на всеки един етап от организацията на интеракцията и в избора на подходящи стратегии за работа.

Според Т. Ангелова комуникативноориентираното обучение означава не въобще обучение по комуникация чрез подражание на образцовата реч на писатели класици, подражанието на образцовата реч, генерирана от учителя, а по собствен път – пътя на ученето чрез опита в опита, чрез проекти, чрез критическо мислене, чрез конструктивизъм в действие в обучението по български език. Обучението по български език трябва да стане обучение по прагматика, да формира отношение към езиковия знак, към речевата комуникация (Angelova 2004: 32). Ключово тук е отношението – отношението между субектите в педагогическата интеракция, отношението към езика и към образователната парадигма като цяло, а то е основен компонент в мотивацията.

Сред множеството теории за мотивацията, които обясняват какво подтиква хората към действие, основно място заема Йерархията на потребностите на Маслоу. Основата ѝ се гради на идеята, че човешкото движение се реализира чрез необходимостта от удовлетворяване на специфични нужди и желания. Нуждите, категоризирани йерархично, се постигат поетапно, но прогресията нагоре е възможна само при задоволяване на по-ниското ниво. Достигането на всяко едно от тези равнища на удовлетвореност е резултат от взаимодействието между преподаване – учене – оценяване. Изпълненията на различни типове задачи в обучението по български език „могат да помогнат за изграждане на личен когнитивен стил, да предложат възможности за формиране на собствени комуникативни ценности, потребности, нагласи за действие (Dimchev 2010: 39).

Вникването в основните положения на Йерархията на потребностите може да бъде приложено към ученето и постиженията на учениците по български език. Основна роля в постигането на всяко едно ниво на развитие играе учителят, който трябва да бъде активен субект, воден от убедеността във възгледа, че обучението по български език има водеща роля не само за осъществяване на успешен образователен процес, но и активно съдейства за формиране на успешни личности, чрез подобряване на езиковата им подготовка – основен фактор за развитие на личността.

Проектирането на структурата на йерархията на потребностите в образователния диалог започва от второ ниво – потребност от сигурност – свързва се със стремежа на учениците за постигане на безопасност и стабилност, изграждането на самочувствие, което се постига, от една страна, чрез придобиването на увереност, от друга, чрез постигането на репутация и престиж сред останалите в групата.

Второто ниво от йерархията на Маслоу се свързва с мотивацията, концентрацията и постиженията на учениците в образователния контекст. Учениците се чувстват в безопасност, когато знаят какво могат да очакват от учителя и от протичането на образователната интеракция. В това ниво има няколко фактора, които учителят трябва да има предвид, за да установи сигурност и стабилност в обучението по български език.

1. Ред в класната стая – тук не става въпрос за чистота, а за основни правила, с които да запознае учениците още в етапа на тяхното опознаване. Постигането на хармоничен учебен ред включва следните правила:

- Всеки ученик трябва да има точно определено място, което да заема в класната стая. Установеното позициониране ще помогне на учителя да запомни по-бързо имената на учениците, което е не просто проява на уважение, но и на усещане за важност у учениците.
- Всяко правило, което въвежда учителят по отношение на процеса на работа, изхождайки от най-малките детайли, трябва да бъдат установени в

първоначалния контакт с класа и непроменени до края на тяхното обучение. На този етап от своето развитие учениците се чувстват сигурни в реда, който създава учителят.

- Учебните материали за часа трябва да бъдат приготвени след биенето на втория звънец, в противен случай учителят рискува да загуби голяма част от часа.

- Необходимо е учениците да влизат навреме в час и да излизат след биенето на звънеца, при избързване за излизане от тяхна страна следва леко забавяне в освобождаването от час. Това е форма на уважение от тяхна страна, която учителят трябва да завоюва и затвърди.

- Учителят не стои седнал в час, сядането на стола е неуважение от страна на учителя към учениците, ограничава видимостта и обхвата към класа.

- Учителят не бива да се изкушава да използва план, написан на дъската в предходния час, да, това спестява време, но лишава учениците от поетапно възприемане на информацията – зрительно и слухово.

- Учителят трябва да използва една и съща структура на плановете, които създава в зависимост от лингвистичната информация, която подлежи на овладяване.

Например при изучаване на ново езиково явление планът може да има следния модел на подредба:

- Същност на (посочва се езиковата единица)
- Видове
- Употреба

Следването на единно въведен модел за представяне на новата лингвистична информация позволява учениците да изградят представа за езика като система със строго кодифицирани правила, взаимосвързаност и взаимообусловеност на езиковите факти, което в последващ етап ще помогне за трансформирането на знанията в умения за практическа употреба.

В 5. и 6. клас на основната образователна степен учебните седмици са 34, съответно по 5,5 часа седмично, което не позволява равномерното разпределение на часове по български език и по литература. Учителят трябва да определи дни, в които учениците да работят с помагала по български език и ден за работа съответно с тези по литература. Най-оптимално и ефективно е двойните часове да бъдат часовете по литература.

- Въвеждането на различни по тип уроци, с които се запознават учениците, следва модела – Нови знания, Упражнение. Учениците могат да ползват учебник и тетрадката за работа в клас в часовете за нови знания и учебна тетрадка и тетрадка в часовете за упражнение.

- Учителят трябва да научи учениците на правилния начин за изява на техните виждания и мнения по даден въпрос – с вдигане на ръка, непрекъсване на речта на съученик или тази на учител.

- Учителят трябва да прави разлика между творчески хаос в класната стая и невъобразим шум в нея, в среда без внимание и концентрация не е възможна реализация на целите, поставени за час.

- Проверката на домашната работа трябва да бъде системен процес, протичащ по един и същи начин и в един и същ времеви отрязък. Необходимо е въвеждането на похвали и забележки при изпълнени задачи от страна на ученика и липсващи такива.

На трето равнище се намира нуждата от социални потребности – то имплицира необходимостта от социални връзки и взаимоотношения, принадлежността към общност, отсъствието на такъв тип потребности води след себе си до социална изолация. Основна роля в достигането на третото равнище играят възпитанието и образованието като един неразривно свързан процес, в който се формират норми и ценности, основни средства за комуникация, които са социално значими и определящи, норми и правила за осъществяване на тази комуникация, чрез която

подрастащите откриват своето място в социума. Чрез своите речеве изяви ученикът представя собствената си гледна точка, преодолява психологически бариери и все повече засилва мотивацията си за участие в речевите актове. По този начин той не само разкрива себе си за света, но и се приобщава към него и социализира. Тази социализация и приобщаване се изгражда посредством речта му, което засилва и мотивацията за постигане на последващо ниво на развитие.

Ролята на учителя за установяването на това ниво на удовлетвореност у учениците се реализира чрез:

- Демонстриране на уважение от учителя към ученика, това влияе положително върху мотивацията и оказва влияние върху социализацията им.

Част от учителите демонстрират уважение чрез избора на Вие форма в диалога с учениците.

- Установяване на строг ред във взаимоотношенията – учителите и учениците не са приятели, те са партньори и не бива да прекрочват границата на взаимоуважението, демонстрирайки лични отношения.

- Овладяване на умения за дистанцираност и избягване на конфронтация – учителят не позволява подигравки между учениците и в никакъв случай не си позволява да станете част от тях.

- Открояване на способности – необходимо е да се открие това, в което всеки един ученик е добър. Някой може да чете гладко и бързо, друг извлича по-лесно информация от текст, трети имат лидерски способността, важно е да се подчертава и мотивира изключителността на всеки един ученик.

- Фаворизиране на детайлите – възможно най-бързо имената на учениците трябва да бъдат запомнени, правенето на комплименти, отбелязването на новата им прическа или обувки, ги кара да се чувстват значими и важни.

В предпоследното ниво на пирамидата се реализира потребността от уважение и признание. В него се включват желанието за самоуважение, увереност, признание и успех. Хипотетично нивото може да бъде разделено на постигане на вътрешно самоуважение – възможно чрез изграждане на увереност и независимост и на външно признание – постигано чрез уважение от другите. Реализацията на потребността от уважение и признание е възможно постижима чрез съблюдаване и следване на следните условни правила:

1. Учителят трябва да признава положените усилия от страна на учениците, да ги поощрява и подпомага процеса на постигане на компетентности.

2. Учителят трябва да създава условия за успех, да поставя малки цели, свързани с езиковото развитие на учениците, и едва след тяхното постигане да проектира и работи за следващата цел.

3. Учениците трябва да могат да поемат отговорност, което се постига чрез системно оценяване на знанията им и обективно обобщение на постигнатите нива на всеки един етап от оценяването.

4. Учениците трябва да имат възможност да проявяват лидерство и инициативност. На тази възраст те обичат да се взаимообучават, затова е подходящо делегирането на права на учениците от страна на учителя.

Според Врум мотивацията на даден индивид зависи от три основни фактора:

- очакване;
- инструменталност;
- валентност.

В основата на концепцията на Врум тези три фактора се интерпретират по следния начин:

Очакването се отнася до вярванията на индивида, че полаганите усилия от негова страна ще доведат до конкретни изпълнения. Мотивацията се проявява, когато в резултат на положените усилия се поражда успехът.

Инструменталността се проявява в убеждението, че доброто изпълнение на поставена задача ще доведе до желаното възнаграждение. Ако ученикът не получава награда за постигнатите успехи, то мотивацията му ще намалява пропорционално на липсващия стимул.

Валентността се изразява в стойността, която ученикът предава на дадена награда. Ако тази стойност е висока, то и мотивацията ще бъде такава.

Врум предлага следната формула за постигане на мотивация:

Мотивация = Очакване x Инструменталност x Валентност (по: Gyoshev: 2011).

Формулата демонстрира зависимостта между компонентите, ако някой от трите е нулев, то и мотивацията ще бъде нулева. За да се постигне по-висока мотивация, е необходимо всеки един от трите елемента да бъде на високо ниво. Приложението на теорията в образователното взаимодействие намира израз в удовлетвореността на учениците от положените усилия под формата на постигнат успех, което стимулира и последващото им развитие.

Успешното занятие в методиката е това, в което в единство се осъществяват прагматичните, когнитивните и културологичните функции на обучението по български език, всички те могат да бъдат инструмент и проекция на мотивацията. Наличието на външни и вътрешни подбуди като част от мотивираността у учениците е гаранция за постигане на ефективно и резултатно педагогическо взаимодействие, в което отношенията между учител и ученици е отношение на съвместно партньорство, насочено към успешна реализация на поставените цели в обучението по български език.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ангелова, Т. (2004). Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми. София: Сема РШ.
2. Галисън, Р. (2010). Ролите на учителя. Достъпно на: <http://plessner.u-strasbg.fr>
3. Георгиева, А. (2021). Ю. Н. Караулов в българската лексикография и стилистика. Сборник „Съвременна лингвистика“. София: Българска академия на науките.
4. Гьошев, Б. (2011). Основи на управлението. Глава 10 „Мотивация“. София: МВБУ.
5. Димчев, К. (2010). Методика на обучението по български език. Реалности и тенденции. София: Знак '94.
6. Иванов, Д. (2022). Основни коучинг модели: Прилагане на GROW модела в образованието. Пловдив: Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.
7. Петров, М. (2023). Преподаване на психология в обстановка на високи очаквания: Ефектът на Пигмалион. София: Софийски университет „Св. Климент Охридски“.
8. Топузова, И. (2024). Управление на мотивацията: Приложение на модел за мотивационна диагноза в университетска среда. София: Издателство на Нов български университет.

REFERENCES:

1. Angelova, T. (2004). Metodika na obuchenieto po balgarski ezik. Savremenni problemi. Sofia: Sema RSh.
2. Galisson, R. (2010). Rôles d'enseignant. <http://plessner.u-strasbg.fr>.

3. Georgieva, A. (2021). Yu. N. Karaulov v balgarskata leksikografia i stilistika. Sbornik „Savremenna lingvistika“. Sofia: Balgarska akademija na naukite.
4. Gyoshev, B. (2011). Osnovi na upravljenieto. Glava 10 „Motivatsia“. Sofia: MVBU.
5. Dimchev, K. (2010). Metodika na obuchenieto po balgarski ezik. Realnosti i tendentsii. Sofia: Znak '94.
6. Ivanov, D. (2022). Osnovni kouching modeli: Prilagane na GROW modela v obrazovanieto. Plovdiv: Plovdivski universitet „Paisiy Hilendarski“.
7. Petrov, M. (2023). Prepodavane na psihologia v obstanovka na visoki ochakvania: Efektat na Pigmalion. Sofia: Sofiyski universitet „Sv. Kliment Ohridski“.
8. Topuzova, I. (2024). Upravljenie na motivatsiyata: Prilozhenie na model za motivatsionna diagnoza v universitetska sreda. Sofia: Izdatelstvo na Nov balgarski universitet.

Innovative Practices in Project-Based Work through Artificial Intelligence

Anita Nikolova, PhD

Ronald Lauder, Secondary School

a.nikolova@lauderschool.bg

Иновативни практики в работата по проекти чрез изкуствен интелект

д-р Анита Николова

ЧСУ „Роналд Лаудер“

a.nikolova@lauderschool.bg

Abstract: *The article presents a project-based activity for 8th-grade students, focused on exploring the Middle Ages as a cultural era. The project combines humanities content with the use of artificial intelligence (AI) and digital technologies. It outlines the objectives, methods, AI tools used, expected outcomes, and the benefits for students engaged in such tasks. The advantages of integrating modern technologies into the educational process are analyzed, as well as the opportunities they offer for enhancing student motivation, critical thinking, and creativity.*

Keywords: *artificial intelligence (AI), project-based learning (PBL), development of digital skills, critical thinking, teamwork*

Въведение

Съвременните ученици, които са част от поколенията Z и алфа, имат различна нагласа към учебния процес спрямо предходните, което е предпоставка за адаптиране на методите на преподаване. Промените в образователната система, както и различните нужди на пазара на труда стават причина да се търсят начини за развиване на дигитални умения в това число чрез различни приложения, базирани на изкуствен интелект. Образователният процес се нуждае от осъвременяване чрез средства, които да привлекат вниманието на учениците и да задържат интереса им. Използването на приложения с изкуствен интелект в учебния процес не само улеснява създаването на съдържание, но също така насърчава творческата дейност. Изкуственият интелект успешно може да се интегрира в работата по проектни задачи, които спомагат за развиване на умения за работа в екип и стимулират учениците да учат чрез действие.

Теоретична основа

Проектното обучение се основава на конструктивисткия модел, като при него знанието се изгражда чрез активно участие и решаване на реални проблеми (Bell, 2010). Ключовото за този тип обучение е върху изследване, работа в екип и представяне на резултати под формата на реален продукт. То произлиза от конструктивисткия подход в педагогиката, според който учениците усвояват предметни знания чрез активно участие и решаване на реални проблеми. Прилагането на този модел в часовете по литература в 8. клас позволява развиване на интердисциплинарни компетентности, тъй като съчетава знания и умения от различни научни области – литература, история, философия, дигитални технологии и други. Проектното обучение подпомага и формирането на ключови умения за 21. век като критическо мислене, креативност, комуникация и колаборация/сътрудничество, което представлява т. нар. 4К-модел. По проблема пише Rano Lutfetdinova (2025), която анализира ролята на 4К модела, неговите характеристики и въпросите, свързани с прилагането му. В изследването си посочва, че моделът цели развиване

на умения за самостоятелно изразяване, стимулиране на обmena на мнения, насърчаване на работата в екип, подобряване на речта и изказа, развиване на аналитични и критически умения¹. Нов момент в работата по проекти е интегрирането на инструменти с изкуствен интелект, като проблемът е слабо проучен от научна гледна точка. Работата с приложения, базирани на AI, позволява създаване на текстове, допълнителни възможности за визуализация, творческо представяне на информацията и създаване на съдържание. Това изгражда умения за саморегулирано учене, повишава дигиталната грамотност на учениците и развива тяхното умение за критично мислене. По наблюдения на Zhiqing Wang (2005) приложенията с изкуствен интелект помагат за събиране на информация, увеличават ангажираността на учениците и спомагат индивидуалната и груповата работа, което е предпоставка изкуственият интелект да намира все по-широко приложение в работата по проекти не само в учебната дейност, а и в бизнеса.

Представяне на работата по проекта

Цели на работата по проекта

Проектноориентираният подход в часовете по литература има следните цели:

- Учениците да изследват културните и обществените характеристики на Средновековието като културна епоха в контекста на литературата, историята, изкуството.
- Учениците да развият умения за търсене, синтез и представяне на информация от различни източници вкл. и електронни.
- Да се формират умения за използване на инструменти с изкуствен интелект за образователни цели.
- Да се стимулира работата в екип, критичното мислене и дигиталните умения на учениците.
- Учениците да използват изкуствен интелект за създаване на подходящи изображения, свързани с темата на проекта (DALL E, Gencraft, Pixlr или Canva за създаване на изображения).

Описание

Проектната задача е възложена на учениците от 8. А клас в ЧСУ „Роналд Лаудер“ в град София. Класът се състои от 12 ученици, като един от тях е билингва. Учениците са разделени на екипи от по трима ученици. Всеки екип има тема, по която да работи. **Целта** на проектната задача е да провокира учениците да **учат чрез действие**, да развие дигиталните им умения, да **насърчи творческото мислене** и да ги **научи да работят в екип**.

Етапи на използване на изкуствен интелект

1. Първи етап – проучване на темата и събиране на информация

- Учениците търсят конкретна информация за Средновековието като културна епоха – граници, същност, развитие на литературата и изкуството, важни творци и др.
- На този етап учениците могат да използват ChatGpt и Gemini, като зададат конкретен въпрос, свързан с темата на проекта. Възможно е да потърсят и други източници – сайтове, енциклопедии, речници и други.

Извод: Още по време на работа по първия етап може да се изведат различни ползи, свързани с използването на ИИ. Учениците получават кратка и ясна информация, която може да бъде отправна точка в тяхната изследователска работа. Добре е да не се ограничават само до използването на изкуствен интелект като

¹ Lutfetdinova, R. Kh. (2025). "New Technology in Education: The 4K Model and Ways of Its Implementation"

източник на информация. При необходимост е възможно да доразвият идеите с помощ от страна на учителя.

2. *Втори етап – написване на текст*

- След като учениците са направили проучване по конкретната тема и са събрали достатъчно материал, трябва да напишат текста, който след това да запишат в аудио формат и да включат в своя видео клип. За целта използват Google Docs или Word.

3. *Трети етап – добавяне на визуални ефекти и изображения*

- Учениците могат да генерират изображения, свързани с разработваната тема, които да включат в своя видео клип. Възможно е да използват някой от инструментите: DALL E, Canva AI, ChatGPT или Bing Image Creator.

Извод: Работата с тези инструменти с ИИ позволява на учениците да се научат как да създават изображения с приложения с изкуствен интелект и развива техните дигитални умения.

4. *Четвърти етап – добавяне на музикален фон*

- Учениците могат да изберат подходящ музикален фон за своя видео клип, което ще им помогне да пренесат останалите в конкретната епоха. На този етап от тях се очаква да съобразят кой фон е подходящ за Средновековието и темата, по която работят.

Извод: Учениците ще придобият умения да подбират подходяща музика и да я вмъкват във видео клипа си, като по този начин ще развият умения да създават завършени видео клипове с визуални изображения, текст и музикален фон.

Анализ на постигнатото

Всички екипи успешно се справиха с възложената задача, като създадоха видео клипове по зададената тема. Качеството им се различава според мотивацията на екипа и отделеното време за изпълнение на проекта. Учениците показват задълбочени познания за Средновековието, ангажирани са с проектната задача, която определят като нова, интересна и предизвикателна. Задачата им позволява да развиват умения за работа в екип, като дейността е ефективна, когато ролите са правилно разпределени. Екипите търсят изображения, схеми, карти, визуални средства за онагледяване на представеното съдържание.



Фиг. 1. Братоубийството



Фиг. 2. Граници на Средновековието

Силни страни в работата по проекта

Създадените видео клипове, посветени на Средновековието, показват напредък в развитието на ключови компетентности у учениците. Те успешно представят знанията си за епохата в нов контекст, като ги съчетават с визуални изображения и разработват свой дигитален продукт. Проектната дейност не цели репродуциране на информация, а нейното интерпретиране за конкретната задача. Освен това учениците формират умения за критично отношение към намерената информация, което е в основата на дигиталната грамотност. Екипната проектна задача е предпоставка за разпределяне на ролите в екипите с оглед на силните страни на участниците в тях и отговорно отношение с цел създаване на финален продукт. Задачата дава възможност и за творческа свобода – учениците сами избират как да представят информацията, какви визуални средства да използват, какъв музикален фон да подберат. Създаването на видео клип по поставената тема развива презентационните умения на учениците. Проектните задачи по литература имат както обучителни, така и възпитателни цели, като осигуряват възможност за активно учене, творчество и работа в екип.

Трудности в работата по проекта

След анализ на създадените видео клипове могат да се обособят някои предизвикателни моменти, на които да се търси решение:

- 1. Представяне на непроверена информация по темата**
 - Учениците предпочитат да потърсят информация по темата в интернет, без да я проверят в различни източници, като понякога представят неточна информация.
- 2. Преодоверяване на ИИ като източник на информация**
 - Повечето ученици приемат изкуствения интелект като единствен източник на информация, като не осъзнават, че трябва да проверяват фактите. Те могат да използват изкуствения интелект като помощник и средство, което дава отправна точка, а не като единствен източник на информация.
- 3. Липса на дигитални умения**

- Част от учениците срещат затруднения при създаването на видео клип по темата на проекта, тъй като не познават конкретни програми. Това е предпоставка да потърсят информация в интернет или помощ от учителя, за да се справят със задачата, което обогатява познанията им по информационни технологии и формира дигитални умения.

Заклучение

Интегрирането на проектно-базирания подход и изкуствения интелект в учебния процес създава условия за по-задълбочено учене, изследователска дейност, сътрудничество между учениците, което е в основата на добрата работа в екип. Това стимулира учениците да са активна страна в учебния процес, а ролята на учителя се променя и от основно действащо лице се превръща във фасилитатор. Проектът може да се адаптира и за други епохи според учебната програма или целите на учителя, като позволява усвояването на хуманитарните познания заедно с развиване на дигиталните умения на учениците.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
2. Lutfetdinova, R. Kh. (2025). "New Technology in Education: The 4K Model and Ways of Its Implementation."
3. Wang, Zh. et all. Exploring the Usage of Generative AI for Group Project-Based Offline Art Courses in Elementary Schools, 2025.

REFERENCES:

1. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
2. Lutfetdinova, R. Kh. (2025). "New Technology in Education: The 4K Model and Ways of Its Implementation."
3. Wang, Zh. et all. Exploring the Usage of Generative AI for Group Project-Based Offline Art Courses in Elementary Schools, 2025.

Civic Education – Between the Aims and the Reality of School Practice

Assist. Iskrena Dimitrova, PhD
University of Ruse “Angel Kanchev”
indimitrova@uni-ruse.bg

Гражданското образование – между целите и реалността в училищната практика

ас. д-р Искрена Димитрова
Русенски университет „Ангел Кънчев“
indimitrova@uni-ruse.bg

Abstract: Civic education remains one of the most significant yet most challenging aims of contemporary schooling. In the context of the digital environment and increasing social dynamics, it requires not only the acquisition of knowledge about institutions and rights but also the development of an active civic stance, critical thinking, and a sense of responsibility toward the community. Data from various studies indicate that behind the formal acquisition of concepts there often lies a limited understanding of the essence of democratic principles. Insufficient functional literacy and the weak link between knowledge and personal experience make the aims of civic education difficult to achieve in school practice. This highlights the need for pedagogical approaches focused on cognitive and value-based awareness that foster active behaviour and sustainable civic attitudes.

Keywords: civic education; civic competences; functional literacy; school practice

ВЪВЕДЕНИЕ

Динамичните социални и технологични промени в началото на XXI век поставят пред образователните системи по света необходимостта от обновяване на целите и съдържанието на обучението. Новите реалности изискват личности, които са едновременно социално активни, дигитално грамотни и способни да поемат отговорност за собственото си развитие. Това налага преосмисляне на традиционните образователни модели и преминаване от предметно ориентирано обучение към компетентностен подход, основан на съчетаването на знания, умения и нагласи, ориентирани към практиката.

През последните десетилетия самото понятие „компетентност“ се развива динамично, придобивайки статут на ключова категория в педагогическата теория и практика. В резултат на това Европейският съюз и редица други държави въвеждат и утвърждават компетентностния подход в образованието като стратегическа рамка за формиране на личности, готови да се адаптират към предизвикателствата на дигиталното общество.

В този контекст гражданското образование заема все по-централно място в подготовката на младите хора за активен обществен живот. То има за цел не просто да осигури познаване на институциите и демократичните принципи, а да формира способност за критично мислене, отговорно поведение и участие в общността. В условията на нарастваща дигитализация и социална фрагментация гражданската грамотност се превръща в ключов фактор за социална интеграция и устойчиво развитие. Именно затова формирането на граждански компетентности се разглежда като неразделна част от компетентностно ориентираното образование и като предпоставка за изграждане на личности, които не само разбират ценностите на демокрацията, но и ги прилагат в реалния си живот.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Компетентностния подход в контекста на европейското образователно пространство

Компетентностният подход, наложен в европейското образование през последните две десетилетия, поставя акцент върху способността на ученика да прилага знанията си в реални социални и житейски ситуации (European Commission, 2006). Това разбиране изисква целенасочено формиране на ключови компетентности, които обединяват знания, умения и нагласи, необходими за личностно развитие и активно гражданство¹. В научната литература се откриват различни опити за тяхната систематизация – чрез разграничаване на индивидуални и организационни компетентности, на поведенчески („меки“) и технически („твърди“) (Armstrong, 2007), както и чрез йерархичен модел с предметни, общопредметни и ключови компетентности (Hutorskiy, 2009: 62). Поради това в научните среди започват редица дискусии относно основните (базисни) компетентности, които всеки един човек трябва да притежава. Резултатите от тези дискусии очертават комплекси от компетентности, които се считат за особено важни, значими за реализацията на човека – личностна и професионална. Постепенно, в търсене на „концептуална основа за училищно-базирани сравнения на постиженията, в международни и в национални системи“ се налага понятието ключови компетентности².

През декември 2006 г. се приема Препоръката на Съвета на Европейския съюз и на Европейския парламент е изведена *Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот*, в основата на която лежи концепцията за комплекса от компетентности, съчетаващи знания, умения и нагласи, необходими за социално включване, личностно усъвършенстване и нормален живот на европейците през XXI век. През 2018 г. тази Препоръка е осъвременена и допълнена, като държавите членки са приканени „да развият предоставянето на ключови компетентности за всички като част от своите стратегии за учене през целия живот, включително стратегиите за постигане на всеобща грамотност, и да използват документа „Ключови компетентности за учене през целия живот — Европейска референтна рамка“³. От приемането си до сега тази Препоръка е основен референтен документ за развитието на ориентирано към компетентности образование, обучение и учене.

В *Рамката за ключовите компетентности за учене през целия живот* са посочени осем ключови компетентности (и седем преносими умения): 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; а към т.нар. *преносими* или *меки умения* спадат: инициативност, оценка на риска, креативност, критично мислене, контролиране на емоциите, работа в екип, решаване на проблеми, поемане на отговорност. Общообразователната подготовка в България е пряко обвързана с придобиването на 8-те ключови компетентности от *Рамката*, които намират отражение в *Държавния образователен стандарт за общообразователна подготовка* на Р България, като в същото време е изведена и девета, значима за образователната ни система компетентност, а именно – *умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт*.

¹ Министерство на образованието и науката (МОН), 2019. *Компетентности и образование*. Достъпно на: <https://web.mon.bg/bg/100770> , посетен октомври 2025;

² Пак там, стр. 5;

³ Препоръка на Съвета на Европейския съюз (2018). *Относно ключовите компетентности за учене през целия живот*. В: *Официален вестник на Европейския съюз*, 2018/С 189/01, 4.6.2018. Достъпно на: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) , посетен октомври 2025.

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 благополучие на хората чрез повишаване на качеството на живот.
- намаляват риска от социално изключване

Рамката за ключовите компетентности за учене през целия живот дефинира компетентностите като *знания, умения и нагласи*, като под *знания* се разбират набор 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 действие⁴.

Компетентностният подход в образователната система на България

Компетентностният подход в образователната система на България се реализира чрез няколко действащи нормативни документа: **Закон за предучилищно и училищно образование**, обнародван на 13.10.2015 г. и влиза в сила от 01.08.2016. Той се фокусира не само върху развитието на знанията на участниците в образователния процес, но и върху придобиването на умения. Самото образование, законът разглежда като национален приоритет, който се основава на принципи като равнопоставеност, общодостъпно образование за всички, хуманизъм толерантност и др.⁵; **Наредба за общообразователната подготовка** – това е основният подзаконен нормативен акт, който регламентира очакванията за резултатите от обучението на учениците. В него е регламентирано, че общообразователната подготовка обхваща деветте групи ключови компетентности се осъществява чрез изучаването на учебните предмети⁶; **Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в република България (2021 - 2030)**, която предвижда в периода 2021-2030 година българската образователна система да подготви за личностна и професионална реализация поколенията от деца и ученици, които ще навлизат в активна трудова възраст в следващите поне пет десетилетия. Стратегическата рамка е изготвена в синхрон с перспективите, заложи в актуални стратегически документи на глобално и европейско ниво, които очертават общосподелената визия за висококачествено, приобщаващо, ценностно-ориентирано и продължаващо през целия живот образование, обучение и учене⁷; **Държавен образователен стандарт за**

⁴ Министерство на образованието и науката (МОН), 2019. Компетентности и образование. Достъпно на: <https://web.mon.bg/bg/100770> , посетен октомври 2025;

⁵ Закон за предучилищното и училищното образование (2015). *Обн. ДВ. бр. 79 от 13 октомври 2015 г., в сила от 01.08.2016 г.* Достъпно на: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>, посетен октомври 2025;

⁶ Наредба № 5 за общообразователната подготовка (2015, изм. и доп. 2023). *Издадена от министъра на образованието и науката на Република България*. Обн. ДВ. бр. 95 от 8 декември 2015 г., изм. и доп. ДВ. бр. 75 от 1 септември 2023 г. Достъпно на: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136697599>, посетен октомври 2025.

⁷ Министерство на образованието и науката (МОН). (2020). Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030). Достъпно на: <https://web.mon.bg/bg/143>, посетен октомври 2025;

общообразователна подготовка (ДОС за ООП) – „стандартизира“ очакванията какви знания, умения и нагласи са необходими на младите хора в България. На практика това се реализира чрез определяне на компетентностите, които се очаква учениците да придобият по всеки предмет в края на всеки от етапите, в отделни приложения към ДОС за ООП. Тези компетентности, основата на които са ключовите компетентности, се допълват и представляват самата общообразователна подготовка. Описаните в ДОС за ООП компетентности по съответния учебен предмет са в тясна връзка с учебните програми, в които те са „декомпозирани“ по класове, чрез което се осъществява постигането им⁸; **Учебни програми** – учебната програма е основният документ за осъществяване на обучението в училищното образование. Тя се разработва по всеки учебен предмет и за всеки клас и има единна структура. Учебната програма е предназначена за учителя, затова в нея на специализиран език са посочени очакваните резултати, към които той трябва да ориентира обучението. Тя е основният документ (а не учебникът) и служи за годишното и урочното планиране и за оценяването на резултатите от обучението по учебния предмет в съответния клас⁹.

Концептуални измерения на гражданските компетентности

В *Рамката за ключовите компетентности за учене през целия живот* гражданските компетентности са дефинирани като способност за действие на отговорни граждани за пълноценно участие в гражданския и социалния живот въз основа на разбиране на социалните, икономическите, правните и политическите понятия и структури, както и на световните събития¹⁰.

В България законодателният орган постановява *Наредба за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование*, която е насочена именно към придобиване на социални, граждански и интеркултурни компетентности в контекста на българското образование. В чл. 3, ал. 1 и 2 се казва, че „Гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование са взаимосвързани и формират интердисциплинарен комплекс, насочен към придобиване на социални, граждански и интеркултурни компетентности и на компетентности, свързани със здравето и поддържането на устойчива околна среда. Гражданското образование е насочено към формиране на гражданско съзнание и граждански добродетели и е свързано със знания за устройството на демократичното общество, за правата и задълженията на гражданина и с умения и готовност за отговорно гражданско поведение“. В Наредбата са посочени още целите на гражданското образование и начините и формите за неговото осъществяване. Посочено е още, че в предучилищното образование то се осъществява във всички възрастови групи (чл.5, ал.1), а в училищното образование – Прогимназиален етап: в часовете Човекът и общество – III клас и Човекът и природата – IV клас. В гимназиален етап – Човекът и природата – V клас; след това чак в XI и XII клас в часа на класа, включително и чрез ученическото самоуправление; в заниманията по интереси в рамките на целодневна организация на учебния ден; в рамките на дейностите по обща подкрепа за личностно

⁸ Наредба № 5 за общообразователната подготовка (2015, изм. и доп. 2023), Достъпно на: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136697599>, посетен октомври 2025;

⁹ Министерство на образованието и науката (МОН) (2018). Учебни програми за XI и XII клас, Приложения № 17 и № 18. Достъпно на: <https://web.mon.bg/bg/100522>, посетен октомври 2025;

¹⁰ Препоръка на Съвета на Европейския съюз (2018). *Относно ключовите компетентности за учене през целия живот*. В: *Официален вестник на Европейския съюз*, 2018/С 189/01, 4.6.2018. Достъпно на: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)), посетен октомври 2025.

развитие по реда и при условията на държавния образователен стандарт за приобщаващото образование - чл. 6, ал. 1 и ал. 2¹¹.

Дисциплината *гражданско образование* е въведена за изучаване едва през 2020-2021 г. от учениците в XI клас и XII клас, като разработената учебна програма се основава на Всеобщата декларация за правата на човека, Конвенцията за правата на детето, Европейската конвенция за защита на правата на човека и основните свободи, Европейската референтна рамка за ключови компетентности, Конституцията на Република България и изискванията за резултатите от обучението по учебния предмет *гражданско образование* в **Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка**. Основната цел на обучението по гражданско образование е в основата на личностното развитие и подготовката на младия човек за социална реализация чрез познаването, владенето и защитата на човешките права и свободи, съобразени със законите на демократичното общество. Гражданското образование подпомага развитието и утвърждаването на ученика като гражданин на Република България и на Европейския съюз и като личност, която:

- е свободна и способна да взема отговорни решения за себе си и за другите;
- познава и отстоява своите права, свободи и отговорности;
- има осъзнати отношения с държавата и обществото;
- е активен участник в социални събития и има мотивация за позитивна промяна.

Учебният предмет гражданско образование в XI клас поставя акцент върху гражданите, политиката и демокрацията; гражданите, правата и отговорностите; идентичностите и различията в обществото. В XII клас акцентът пада върху гражданите, властта и държавата; гражданите и икономиката; България, света и глобалните проблеми.

В резултат от цялостното обучението по гражданско образование е предвидено учениците да придобият следните комплексни социални и граждански компетентности: критично мислене и рационална аргументация; конструктивно участие в диалог и дебат; вземане на решения; решаване на проблеми; мирно решаване на конфликти; изграждане и поддържане на общности от съмишленици, създаване и управление на проекти; конструктивно общуване в различни контексти и социални среди, отговорно и информирано участие в социалния и политическия живот на страната, медийна грамотност¹².

Организацията на обучението по гражданско образование в XI клас и XII клас се основава на интерактивни методи и техники на преподаване - дебати и дискусии, учене чрез изследване, учене чрез практика, учене чрез преживяване, решаване на казуси, разработване на проекти.

Съвременни измерения на гражданското образование

Съвременните изследвания в областта на гражданското образование очертават редица предизвикателства, свързани както с усвояването на граждански знания, така и с изграждането на нагласи и реална ангажираност сред учениците. Важен ориентир в това отношение е Международно проучване на социалното и гражданското образование за 2022 г. Международен доклад *International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report - ICCS-2002*, проведено в 24 страни, което изследва познанията, ценностите и активността на учениците в контекста на глобалното гражданство, устойчивото развитие и влиянието на дигиталните

¹¹ Наредба № 13 от 21 септември 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ. бр. 80 от 11.10.2016, изм. и доп. бр. 80 от 28.09.2018 и бр. 75 от 1.09.2023. Достъпно на: <https://lex.bg/en/laws/ldoc/2136914662>, посетен октомври 2025;

¹² Министерство на образованието и науката (МОН) (2018). Учебни програми за XI и XII клас, Приложения № 17 и № 18. Достъпно на: <https://web.mon.bg/bg/100522>, посетен октомври 2025;

технологии (Schulz et al., 2018; 2023). Успоредно с това, емпирично изследване, проведено на местно ниво¹³ в рамките на дисертационен труд на автора (Dimitrova, 2025), предоставя възможност да се проследи как тези тенденции се проявяват в българската училищна среда и какви специфики придобива гражданското образование в контекста на нарастващата дигитализация.

Данните от международния доклад показват известно понижение в равнището на гражданските знания в световен мащаб спрямо 2016 г., като в нито една от участващите държави не се наблюдава статистически значим напредък. Резултатите подчертават силна зависимост между равнището на гражданските знания и социално-икономическите условия, пола и образователната среда в семейството. В същото време изследването на автора разкрива положителна възрастова динамика: между VIII и XI клас се наблюдава постепенен ръст в разбирането на основни демократични принципи – от равенство пред закона и човешки права до по-задълбочено осмисляне на ролята на медиите, законодателството и механизмите за участие в обществения живот. Това потвърждава значението на когнитивното развитие и училищния опит, но и изтъква ограниченията, произтичащи от факта, че в българското училище до X клас включително липсва самостоятелен предмет, посветен на гражданското образование.

Допълнителен анализ на данните от локалното изследване показва, че честотата на обсъждане на обществени и политически теми има съществено влияние върху равнището на гражданските знания и когнитивната активност на учениците. Респондентите, които по-често участват в дискусии в училище, семейството или онлайн среда, демонстрират по-задълбочено разбиране на ключови демократични принципи и по-голяма способност за аргументирано изразяване на позиция. Обратно, при учениците, които рядко разговарят по обществено значими въпроси, се наблюдава фрагментарно и често формално възприемане на понятия като равнопоставеност пред закона, свобода на медиите и граждански дълг.

Показателен в това отношение е фактът, че значителна част от учениците свързват санкцията за нарушение не с принципа на равенството пред закона, а с имущественото положение на извършителя – например мнозина смятат, че „депутатът трябва да плати глоба, защото има пари“ (Dimitrova, 2025). Подобен тип аргументация свидетелства за ценностна интериоризация на социални стереотипи, типични за възрастните в българското общество, където убеждението, че „законът не е еднакъв за всички“, все още е трайно присъстващо. Това подсказва, че влиянието на семейната и социалната среда продължава да играе ключова роля във формирането на нагласите към демократичните принципи и институционалната справедливост.

В този контекст социалното взаимодействие и диалогът придобиват още по-голямо значение като фактор за развитие на познавателните умения, критичното мислене и способността за разграничаване между факти, мнения и предразсъдъци. Ето защо гражданското образование следва целенасочено да включва структурирани дискусии и казуси, които да провокират морално и логическо осмисляне на реални обществени ситуации.

Така, на основата на резултатите от двете изследвания, може да се заключи, че ценностното приемане на демократичните идеи не винаги се съпровожда от дълбоко разбиране на техния смисъл и практическо приложение. Макар учениците да изразяват подкрепа за принципи като свобода, толерантност и справедливост, осмислянето им като лична отговорност и активно гражданско поведение остава ограничено. Тази разлика между познавателното и ценностното равнище очертава необходимостта от целенасочени педагогически подходи, които да изграждат култура на демократични отношения и социална ангажираност.

¹³ Изследването е проведено сред ученици от 8 до 11 клас в различни по профил училища в гр. Русе за целите на цитирания дисертационен труд.

Особено показателен е въпросът за гражданската ангажираност в дигитална среда. Международните данни сочат, че едва около една четвърт от учениците използват социалните мрежи, за да изразяват позиция по обществено значими теми, докато повечето ги употребяват предимно с развлекателна цел. Изследването на автора потвърждава тази тенденция: макар младежите да са дигитално активни, те рядко пренасят тази активност в социална и гражданска посока. Тази констатация очертава необходимостта от интегриране на медийната и гражданската грамотност като взаимодопълващи се измерения на образователния процес.

Ролята на училищната среда се откроява като решаващ фактор за развитието на гражданските компетентности. Данните от ICCS 2022 показват, че делът на българските ученици, участващи в избор на класен представител, се е увеличил значително – от 68 % през 2016 г. на 91 % през 2022 г., което свидетелства за засилена инициатива и желание за участие в училищния живот (Schulz et al., 2018; 2023). Резултатите от локалното изследване потвърждават, че когато училището създава възможности за реално участие и насърчава диалогичната култура, учениците проявяват по-висока осъзнатост и отговорност в гражданските си действия.

Обобщавайки този аналитичен преглед, може да се изведе тенденцията, че в съвременния си контекст гражданското образование се утвърждава като динамична система от знания, ценности и умения, в която личното участие и социалната ангажираност имат водещо значение. Усвояването на гражданските компетентности изисква не просто познавателно разбиране на демократичните принципи, а формиране на вътрешна позиция и готовност за действие в реални обществени ситуации. Оттук произтича необходимостта училището да бъде мислено не само като институция за обучение, а като пространство за активно гражданство, където взаимодействието, диалогът и отговорността се превръщат в основни елементи на образователния процес.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В съвременната дигитална среда гражданското образование придобива нови измерения, свързани с необходимостта учениците да развиват умения за критично мислене, информиран избор и отговорно поведение в обществото. Данните от международното и локалното изследване потвърждават, че усвояването на гражданските компетентности не се изчерпва с познавателното овладяване на понятия, а изисква съчетание между знание, ценностна ориентация и личен опит. В този контекст ролята на училището се разширява – то трябва да бъде среда за диалог, сътрудничество и практическо упражняване на демократични принципи, в тясно взаимодействие със семейната среда, която оказва силно влияние върху изграждането на нагласи и разбирания за справедливост, равноправие и обществена отговорност. Именно чрез това партньорство могат постепенно да се преодоляват стереотипни модели на мислене и поведение, които възпрепятстват активното участие и доверието в демократичните процеси.

Оттук произтича необходимостта гражданското образование да се реализира чрез методи и подходи, които поставят ученика в активна позиция и съчетават познавателното, ценностното и практическото измерение на ученето. Интерактивните и проектно ориентирани форми на работа ангажират учениците не само като участници, но и като съавтори на социални решения, развивайки у тях лична отговорност, етична чувствителност и готовност за участие в общественния живот. Тези качества стоят в основата на съвременното разбиране за гражданска култура и демократична зрялост, които съвременните ученици следва да развиват като неотменна част от своята личностна и социална реализация.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Армстронг, М. (2007).** Практика управления человеческими ресурсами. Москва: Изд. „Питер“.
2. **Димитрова, И. (2025).** Влияние на онлайн медиите върху усвояване на социални и граждански компетентности от поколението на подрастващите на възраст от 14 до 18 години. Дисертационен труд, Русе, Академично издателство при Русенски университет „Ангел Кънчев“.
3. **Хуторский, А. В. (2009).** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование, №2, с. 62.
4. **Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018).** Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer.
5. **Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023).** IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework. Springer.

REFERENCES:

1. **Armstrong, M. (2007).** Praktika upravleniya chelovecheskimi resursami. Moskva: Piter.
2. **Dimitrova, I. (2025).** Vliyanie na onlain mediite varhu usvoyavane na sotsialni i grazhdanski kompetentnosti ot pokolenieto na podrastvashtite na vazrast ot 14 do 18 godini. Dissertation Thesi,. Ruse, University of Ruse “Angel Kanchev”.
3. **Hutorskiy, A. V. (2009).** Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya. Narodnoe obrazovanie, No. 2, p. 62.
4. **Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018).** Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer.
5. **Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023).** IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework. Springer.

The communicative-cognitive approach in foreign language teaching

Assist. Prof. Maria Stefanova, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev“
mstefanova@uni-ruse.bg

Комуникативно-когнитивният подход в обучението по чужд език

гл. ас. д-р Мария Стефанова
Русенски университет „Ангел Кънчев“
mstefanova@uni-ruse.bg

Abstract: *The article examines the communicative-cognitive approach in foreign language teaching, which proves to be an effective method both for the acquisition of linguistic structures and for the development of learners' communicative skills. The emphasis is placed on the significance of the communicative and cognitive aspects for the realization of the main language functions and the principles underlying the communicative-cognitive approach are presented.*

Keywords: *communicative-cognitive approach, communicative competence, cognitive linguistics, foreign language learning*

В съвременния глобализиран свят многоезичието се превръща не само в предимство, но и в необходимост за личностното и професионалното развитие. Стремешът към усвояването на чужди езици се обуславя от възприемането им като средство за общуване, чрез което се реализира ефективна и пълноценна межкултурна комуникация.

През годините в обучението по чужд език се прилагат различни методи и подходи, сред които са граматико-преводният, естественият, директният, аудио-лингвалният, методът на цялостната физическа реакция, комуникативният подход, мълчаливият начин, сугестопедията, обучението чрез сътрудничество и други. В наши дни актуален се оказва въпросът за комуникативно-когнитивния подход, който, както става ясно и от самото му название, обединява два структурни компонента – комуникативен и когнитивен. Преди да пристъпим към особеностите на комуникативно-когнитивния подход, ще разгледаме двата аспекта поотделно.

Комуникативният подход започва да се разпространява през 70-те години на XX век и постепенно се утвърждава като водещ в чуждоезиковото обучение. Той е ориентиран към развитието на основните езикови умения – слушане, говорене, четене и писане, като главната му цел е постигането на комуникативна компетентност. Дел Хаймс въвежда понятието комуникативна компетентност в противовес на установения от Ноам Чомски термин лингвистична (езикова) компетентност. Според Н. Чомски лингвистичната компетентност е умението на носителите на даден език да създават граматически правилни изречения. Комуникативната компетентност, от своя страна, освен знания за езика включва и способността за уместното му използване в контекст.

При разглеждания подход учебният процес протича в условия, които отразяват реални комуникативни ситуации и предполагат използването на езика като средство за общуване. По отношение на ролите на преподавателя и обучаемия Анатоли Шчукин отбелязва, че комуникативният подход е „противоположен на традиционния, в който учителят е основният участник в учебната дейност на ученика, осигурявайки предаването на знания и контролирайки тяхното усвояване. В рамките на този подход центърът на обучението се измества върху ученика, а задачата на учителя е да разкрие личностния потенциал на учениците и да им помогне при избора на стратегия

за усвояване на езика, която най-добре отговаря на индивидуалните особености на обучаемия“¹ (Shchukin, 2004: 102).

Е. Пасов, основоположник на комуникативното езиково обучение в Русия, и О. Захарова открояват пет принципа, на които се основава посоченият подход:

1. *Речева насоченост на учебния процес*, чиято цел е да развие говоренето като средство за комуникация. Този принцип изисква постоянно практическо използване на езика и наличие на речемисловна дейност от страна на обучаемите, която изследователите определят като „ядрото на комуникативния процес в обучението“ (Passov & Zakharova, 2002: 29). Особено значима е организацията на речевото пространство, която до голяма степен зависи от комуникативното поведение на учителя.

2. *Индивидуализация на учебната речева дейност*, която предполага съобразяване с личностните качества на обучаемите и с уменията им за речева и учебна дейност. Учените смятат, че по този начин се гарантира истинска мотивация и активност в учебния процес, и подчертават, че не е възможно да се преподава реч, без да се вземат предвид всички индивидуални особености на ученика.

3. *Функционалност* – всяка езикова единица изпълнява някаква речева функция в хода на комуникацията. Заучаването на думи и граматични форми, без да е обвързано с конкретни речеви задачи (функции), много често води до случаи, в които обучаемите не успяват да използват знанията си при общуване. Причина за това е, че учащите не могат да установят връзка между езиковите единици и речевите им функции, тъй като не са наясно с тях.

4. *Ситуативност*, необходима като средство за стимулиране на речта и развитие на комуникативни умения. Този принцип предполага учебният процес да бъде организиран така, че речевото взаимодействие да възпроизвежда ситуации, максимално близки до реалната комуникация. Така обучението излиза от рамките на механичното усвояване на езиковите структури и се превръща в процес на овладяване на езика като инструмент за ефективно общуване.

5. *Новост*, която е свързана с динамиката в комуникацията и осигурява необходимото развитие на речевите умения. Процесът на езиково взаимодействие се характеризира с постоянно разнообразие на ситуации, задачи, роли, учебен материал, организация на пространството и други. В резултат на това новостта съдейства за устойчивото поддържане на интереса и мотивацията за учене (Passov & Zakharova, 2002: 29-33).

Прилагането на комуникативния подход в чуждоезиковото обучение успешно формира умения за общуване, но се характеризира със съществен недостатък, тъй като не осигурява целенасочено овладяване на граматиката на изучавания език. Именно споменатия дефицит обуславя необходимостта да се потърси друга методика, която да съчетава практическото използване на езика със системното усвояване на граматическите правила. В този контекст особено ефективен се оказва когнитивният подход, който намира приложение в редица научни направления и постепенно се утвърждава като перспективна методологическа основа и в езикознанието.

Когнитивната лингвистика разглежда езика като когнитивен механизъм, който е свързан с възприемането, обработката, съхранението и използването на информация. Както отбелязва Анатоли Шчукин, когнитивният подход навлиза в чуждоезиковото обучение като противовес на интуитивното изучаване на езика и „предполага осъзнаване и разбиране на езиковите единици (за които са дадени съответните обяснения) от учащите и формиране на способността за обяснение на избора и използването на тези единици в процеса на комуникация“ (Shchukin, 2004: 98-99).

¹ В настоящата разработка всички преводи на цитати от чуждоезикови източници са наши – М. С.

През последните години интересът към комуникативно-когнитивния подход значително нараства. С оглед на посочения подход изучаването на чужд език не се разглежда само като усвояване на граматични правила или развиване на умения за общуване, а и като средство за разширяване на познанието. Освен че служи за комуникация, езикът има и ключова роля в съхраняването на информацията, в нейното подреждане и систематизиране, с което оказва влияние върху цялостната когнитивна дейност на човека. Според изследователите по този начин се реализират основните функции на езика – комуникативната и когнитивната, чието единство е в основата на тясната взаимовръзка между двата аспекта (Obdalova & Minakova, 2013: 149).

В статията „Взаимовръзката между когнитивните и комуникативните аспекти в обучението по чужд език“ Олга Обдалова и Людмила Минакова разясняват, че първоначално в лингвистиката водеща роля има комуникативната функция на езика, който се разглежда като важно средство за общуване. През последните десетилетия обаче в унисон с развитието на когнитивистиката все по-значимо става проучването на езика като механизъм за изучаване, познание и ментална дейност. Днес учените признават, че когнитивната функция е също толкова съществена, колкото и комуникативната, затова двата аспекта се възприемат като равноправни и взаимодопълващи се. Изследователките отбелязват, че са съгласни с мнението на Ирина Троянова, според която „комуникацията е невъзможна без когницията и е, от една страна, крайната ѝ цел, основана на огромното значение, което речевото общуване има за живота и същността на човека като член на обществото. От друга страна, комуникацията между хората се осъществява именно с цел познание, получаване на нови знания за реалността, тяхната обработка, съхранение и предаване от поколение на поколение“ (Obdalova & Minakova, 2013: 149).

Реализацията на комуникативно-когнитивното чуждоезиково обучение не изключва използването на останалите методи и похвати. Разглежданият подход успешно интегрира традиционните и съвременните практики за изучаване на чужд език, като ги приспособява за постигането на съзнателно усвояване на езиковите структури и за формирането на комуникативна компетентност. Ролята на преподавателя е не да предоставя готови знания, а да създаде условия, в които обучаемите също да бъдат активни участници в учебния процес. Той ги подпомага в хода на занятията и чрез изпълнението на разнообразни задачи учащите развиват своите езикови и когнитивни умения. Галина Третякова разглежда въпроса за изграждането и поддържането на мотивацията за учене и посочва, че при разработването на упражненията е необходимо да се имат предвид няколко критерия:

1. готовност на учащия – обучението трябва да бъде съобразено с когнитивните способности и опита на обучаемите;
2. спирална организация на обучението, която се изразява в постоянно надграждане на усвоените знания;
3. отворено обучение – преподавателят насърчава обучаемите самостоятелно да търсят нужната информация, да извеждат правила и да излязат извън рамките на наученото;
4. създаване на реална среда, което предполага да се използват автентични задачи и подходящ контекст, а също и да се насърчава рефлексивната практика и концептуалната взаимосвързаност.

Относно поддържането на желанието за изучаване на чужд език Г. Третякова обобщава, че „Състезателният дух в групата, систематичното представяне и наблюдение на материала, отчитането на индивидуалните характеристики на учениците, правилната организация на учебния процес и постоянството в постигането на резултати са добри стимули, които повишават мотивацията за изучаване на чужд език“ (Tret'yakova, 2021: 128-131).

Друга важна особеност на комуникативно-когнитивния подход е, че обучаемите усвояват навици за самоконтрол и самооценка, а това допринася за по-ефективното овладяване на учебния материал, тъй като на учащите се дава възможност да сравняват изпълнението на поставените задачи с правилните отговори, а след това при необходимост да потърсят стратегии за по-задълбочено учене. По този начин те добиват увереност, което допълнително ги мотивира да се стремят към усъвършенстване на компетенциите си по изучавания език.

Опирайки се на възгледите на Алла Щепилова, Елена Палмова откроява следните принципи, заложи в методологическата основа на комуникативно-когнитивния подход:

- принцип на комуникативната насоченост, който предполага в съвременното разбиране обучението да се разглежда като социално и ситуативно обусловен интерактивен обмен между хората;

- принцип на функционалността, който изисква обучението на езикови явления в единство на форма, значение и функционална значимост;

- принцип на комплексността, който се проявява във взаимосвързаното обучение на всички видове речева дейност, във взаимосвързания характер на всички елементи на урока по чужд език;

- принцип на когнитивната насоченост на обучението, според който оптималната организация на учебния процес съпада с естествените пътища на познание, присъщи на психиката на човека;

- съпоставителен принцип, който се състои в необходимостта от анализ на езиковите явления на изучавания и на родния език и тяхната диференциация. Този принцип играе една от най-важните роли в обучението по граматика на чужд език, като помага да се избегнат явления на интерференция;

- принцип на съзнателността, който предполага осъзнаване от страна на учащите на системата на езика, тяхната способност да обясняват и интерпретират различни езикови явления;

- принцип на спираловидната прогресия, според който в процеса на изучаване на чужд език се извършва постоянно връщане към вече изучаван материал, като той се усложнява, разширява и детайлизира;

- принцип на дейностната насоченост на обучението;

- принцип на интеркултурната насоченост на обучението, който предполага задължително включване на социокултурния компонент в обучението по чужд език, тъй като всички отношения в езика, включително граматическите, са обусловени от менталитета на носителите на езика, както и от идеята за взаимното проникване на културите“ (Pal'mova, 2022: 101).

В редица западноевропейски страни и особено в Русия комуникативно-когнитивният подход успешно се прилага за усвояването на чужди езици. Изследователите споделят, че чрез него се реализира ефективно обучение, при което учащите осъзнато усвояват езиковите структури, а също така развиват критическото си мислене, придобиват културна компетентност и способност да общуват на чуждия език (виж: (Chernikova, 2018: 43); (Gul'ko, 2023: 925)). В българското изследователско поле комуникативно-когнитивният подход все още не е системно разработен. Комуникативният и когнитивният подход се разглеждат поотделно, като значителна част от проучванията се съсредоточават върху комуникативния аспект. Настоящата разработка би могла да послужи като отправна точка за развитието на комуникативно-когнитивния подход в чуждоезиковото обучение у нас.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гулько, И. (2023). Основные положения когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. *Международный научный журнал „Вестник науки“*, № 12 (69), Т. 4., 919-927.
2. Обдалова, О., Минакова, Л (2013). Взаимосвязь коммуникативных и когнитивных аспектов при обучении иноязычному дискурсу. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 7 (25), 148-153.
3. Пальмова, Е. (2022). Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике иностранного языка в вузе. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. 99-104.
4. Пассов, Е., Захарова, О. (2002). *Современные направления в методике обучения иностранным языкам*. Воронеж: НОУ „Интерлингва“.
5. Третьякова, Галина (2021). Когнитивный подход в обучении иностранному языку как мотивационный инструмент для студентов. *Сервис Plus*. Т. 14, № 2, 124-132.
6. Чепурнова, И. (2018). *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению грамматике английского языка в коррекционных классах средней школы*. Екатеринбург.
7. Щукин, А. (2004). *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва: Филоматис.

REFERENCES:

1. Gul'ko, I. (2023). Osnovnyye polozheniya kognitivno-kommunikativnogo podkhoda v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal „Vestnik nauki“*, № 12 (69), Т. 4., 919-927.
2. Obdalova, O., Minakova, L (2013). Vzaimosvyaz' kommunikativnykh i kognitivnykh aspektov pri obuchenii inoyazychnomu diskursu. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 7 (25), 148-153.
3. Pal'mova, YE. (2022). Kommunikativno-kognitivnyy podkhod v obuchenii grammatike onstrannogo yazyka v vuze. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chekhova*. 99-104.
4. Passov, YE., Zakharova, O. (2002). *Sovremennyye napravleniya v metodike obucheniya inostrannym yazykam*. Voronezh: NOU „Interlingva“.
5. Tret'yakova, Galina (2021). Kognitivnyy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku kak motivatsionnyy instrument dlya studentov. *Servis Plus*. Т. 14, № 2, 124-132.
6. Chepurnova, I. (2018). *Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu grammatike angliyskogo yazyka v korrektsionnykh klassakh sredney shkoly*. YEkatereburg.
7. Shchukin, A. (2004). *Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika*. Moskva: Filomatis.

The communicative competence of pedagogical specialists – a prerequisite for effective educational activity

Ivaylo Ivanov, PhD
VTU "St. St. Cyril and Methodius"
ivaylo_ivanovv@abv.bg

Комуникативната компетентност на педагогическите специалисти – предпоставка за ефективна образователна дейност

д-р Ивайло Иванов
ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“
ivaylo_ivanovv@abv.bg

Abstract: *Communicative competence is part of the professional profile of the pedagogical specialist. It is an important factor for the successful fulfillment of pedagogical responsibilities, effective interaction with students, members of the pedagogical team and the parent community. Based on the results of the research study, we can summarize that it is important for pedagogical specialists to possess very good communicative competences. They are necessary for overcoming obstacles and inhibitions in communication, which motivates and inspires teamwork and partnership with students.*

Keywords: *communicative competence, teacher, professional profile, effectiveness, educational activity*

ВЪВЕДЕНИЕ

Комуникативната компетентност е една от най-важните характеристики от професионалния профил на педагога. Благодарение на нея той реализира педагогическите си отговорности, осъществява взаимодействие с обучаемите, с членовете на педагогическия екип, с родителската общност и др. Комуникативният компонент, се счита като фундамент на възникването, развитието и управлението на конфликтите. При използването на ефективна комуникация и правилно определената конкретика в поднесеното съдържание към обучаемите се гарантира разбирателство и успех в образователната дейност. Съвременните педагози осъзнават колко е важна правилната комуникация, но немалка част от тях не се интересуват от възможностите за нейното усъвършенстване. Педагогическите специалисти не бива да пренебрегват и различните проблеми, които могат да възникнат в процеса на комуникация. Необходимо е те да използват целесъобразни модели на общуване, благодарение на които по-лесно да ги превъзмогнат.

Ефективните комуникационни умения на педагозите са необходими за преодоляването на преградите и задръжките в общуването, което подтиква и вдъхновява екипната работа и партньорство с учениците. Комуникационната стратегия на педагога е най-важният етап от формирането на личността на ученика. Най-важното за един педагогически специалист е да подхожда с разбиране и доверие към своите възпитаници, за да изгради полезна среда на диалог и сътрудничество (Ivanov, 2024: 83).

Същност на комуникативната компетентност

В научната литература двете основни понятия – компетенция и компетентност се използват като синоними и те се съчетават със способността на педагога да

използва натрупаните знания и умения, да ги прилага ефективно в процеса на обучение.

Понятието „компетенция” е сформирано от американския лингвист А. Н. Чомски (1965). В неговата теория централно място заема различието между знание от една страна и тяхното използване – от друга. Терминът компетенции се използва по отношение на „вътрешно присъщи знания” (Rusinova, 2008: 36).

Н. Боритко приема, че „компетенцията е предварително зададено изискване към образователната подготовка на обучаемия, характеристика на неговата професионална роля, а компетентността е степента на съответствие на това изискване за усвояване на компетенцията, личностна характеристика на човека” (Боритко, 2007).

В. Делибалтова, счита че „компетентността е личностно образувание, което не може да се операционализира, като се сведе до отделни разпокъсани „дискретни” знания или умения, а би следвало да се оценява в определен контекст на основата на постигнатото действително ефективно изпълнение на задача или дейност, а не като постигане на предварително определен стандарт” (Delibaltova, 2003).

Hayes и Spencer дефинират компетентността като знания, умения, самооценяване, черти и мотиви на човек, свързани с превъзходното му представяне на работното място (Hayes, 1979; Spencer & Spencer, 1993).



Фигура 1. Компетентностите – съвкупност от човешки ресурси
(по Hayes, 1979; Spencer & Spencer, 1993)

Личностната компетентност е умениято през целия живот човек да се стреми към трупане на знания и опит и благодарение на тях да изгражда своята адаптация и увереност към света. Именно професионалната адаптация предполага овладяване на човешките ценности в дадена професионална област, осъзнаване на мотивите и целите, сближаването на човека с професионалната общност, в която е, както и въведение в ролевата структура на професионалната дейност (Siniakova, 2018: 163). Също така зависи от компонентите на професионалната дейност като осмисляне на задачите, предмета, способите и средствата, резултатите и условията, които рамкират дадената професия.

Според „Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот”¹ понятието „компетентност” означава доказана способност за използване на знания,

¹ Национална стратегия за учене през целия живот 2014-2020 г.,
<https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880>, (посетен на 05.09.2025 г.)

умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. В Европейската референтна рамка са описани девет ключови компетентности, които трябва да бъдат придобити, усвоени и непрекъснато развивани от педагогическите специалисти (фиг. 2).



Фигура 2. Ключови компетентности на педагогическите специалисти

В т. 12 към Закона за предучилищното и училищното образование, раздел „Допълнителни разпоредби“ ключовите компетентности са описани като комплекс от взаимосвързани знания, умения, нагласи и отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на адекватна гражданска позиция и участие в социалния живот.

На основание на ЗПУО всеки педагогически специалист е длъжен да повишава периодично своите компетентности. В чл. 221, ал.1 е записано, че повишаването на квалификацията е непрекъснат процес на усъвършенстване и обогатяване на компетентностите на педагозите, което е свързано с ефективното изпълнение на посочените изисквания на изпълняваната работа и кариерно развитие (ЗПУО, 2016).²

М. Георгиева твърди, че „комуникативната компетентност се приема като най-висша в йерархията на компетентностите“. Това понятие се тълкува по-различен начин, „но най-широко приеманите модели за него включват: езикова компетентност; социолингвистична компетентност, която се съотнася с уместността на общуване (според социалния контекст); дискурсна компетентност, т.е. предаване на назначения чрез текста или дискурса, и стратегийна компетентност, включваща стратегиите на общуващите за справяне с проблеми на общуването, като се използват различни механизми, отнасящи се до „приспособяването“ на системата от езикови средства, нужди за оптимално протичане на комуникативния акт“. (Georgieva, 2005: 79).

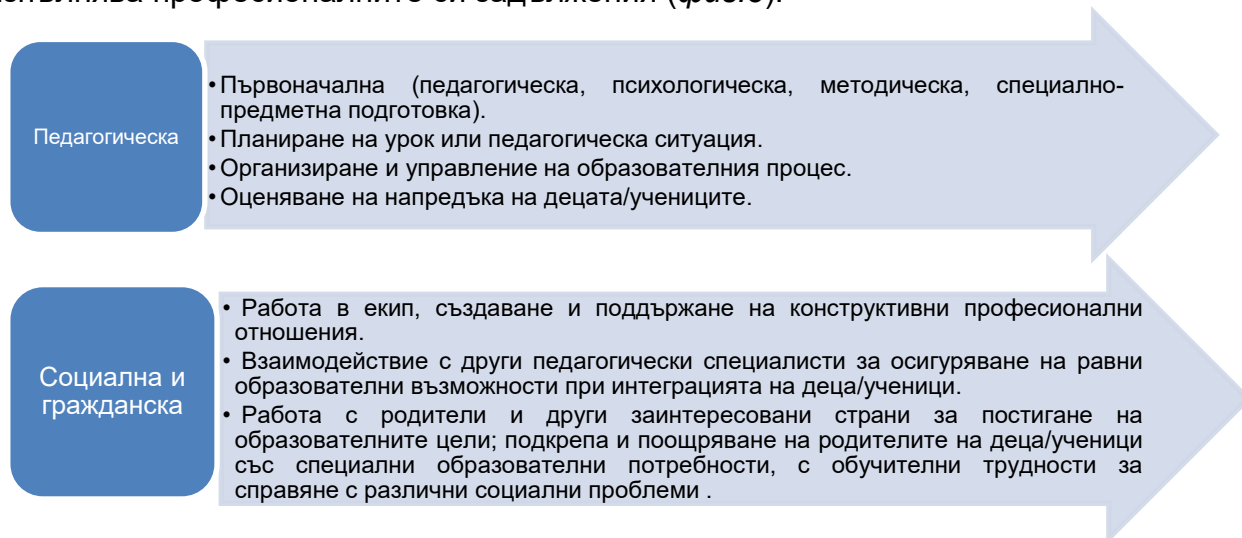
Е. Русинова подчертава, че „комуникативната компетентност не е вродена. Тя е способност, която се формира чрез взаимодействието със социалната среда в

² Закон за предучилищното и училищното образование, 2016 г., <https://www.mon.bg/regulation/zakon-za-preduchilishthno-i-uchilishthno-obrazovanie/>, (посетен на 22.09.2025 г.)

процеса на придобиване на опит в общуването”. (Rusinova, 2008:36). Успешният педагог е необходимо да притежава компетентности за осъществяване на ефективно общуване, което се определя като притежание на комуникативни способности и умения, етикет на поведение и знания за правилно използване на разнообразни комуникативни средства в определени ситуации. (Sergeev, 2005: 227).

В. Чантов отбелязва, че „комуникативната компетентност се определя като способност да се осъществява речева дейност, като реализация на комуникативно поведение на базата на система от компоненти: мотивационен (речево поведение), когнитивен (знания), оперативен (преодоляване на противоречия, предписани от съдържанието на обучение) (Chantov, 2014).

В Наредба № 15 от 22.07.20219 г. на МОН за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в Република България са регламентирани необходимите компетентности (знания, умения и отношения), които педагогът трябва да притежава, за да заема длъжността и да изпълнява професионалните си задължения (фиг.3):



Фигура 3. Компетентности на учителя според държавния образователен стандарт

Комуникативната компетентност дава възможност на педагогическите специалисти да общуват професионално с учениците по време на образователния процес и извън него. Комуникацията има определени педагогически функции и е пряко насочена към формирането на благоприятна образователна среда, както и към психологическа оптимизация на взаимоотношенията между педагог и ученик.

Известно е, че значимостта на комуникативната компетентност в образователно-възпитателния процес, съобразно нейните педагогически реалности е едно адекватно решение на проблемите при възпитанието на подрастващото поколение. Комуникация, при която се избягва емоционалното безразличие и предразполага към искреност, с предварително обмислени и планирани образователни въздействия, довежда до ефективни резултати.

Комуникативната компетентост има водеща функция в образователния процес и предполага взаимна размяна на информация за състояния, намерения, мотиви и идеи. В този процес обучаемите не само усвояват учебни знания, умения и навици, а изразяват и отношение към овладяната материя и към самите педагогически специалисти. В резултат на това взаимно влияние педагогът непрекъснато получава достоверна информация за ефективността на педагогическата си дейност и има възможност да коригира стратегическите си и тактически действия.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ

Настоящото изследване е проведено online, анкетата е качена в Google Forms. Участие са взели 239 респонденти, които са от разнообразни културно-образователни области. Те изпълняват своите професионални отговорности в начални, основни, обединени и средни училища, професионални и профилирани гимназии. Съотношението между половете на респондентите е 69% жени и 31% мъже. Участниците в изследването имат различен професионален педагогически стаж, а именно: до 5 г. – 11%, от 5 до 10 г. – 23%, от 11 до 20 г. – 38%, от 21 до 30 г. – 17% и над 30 г. са 11%.

Целта на проучването е да се установи влиянието на комуникативната компетентност върху ефективността в образователната дейност.



Диаграма 1. Какво включва „комуникативната компетентност“?

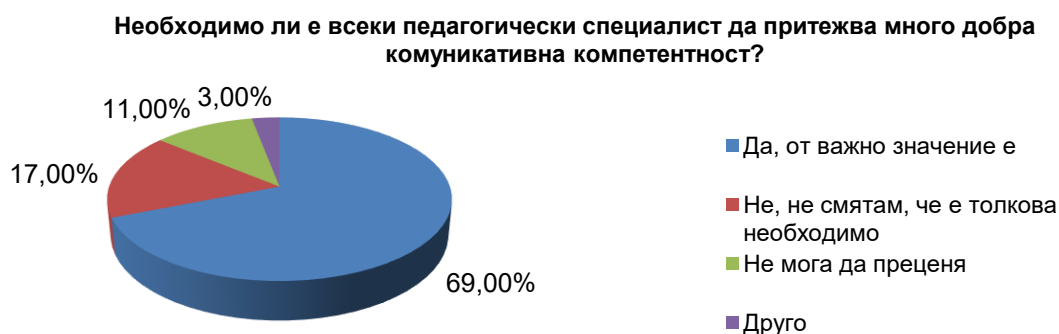
От получените резултати (*диагр.1*) се забелязва, че 39% от анкетираните, считат че важен компонент от комуникативната компетентност е точното и ясно изразяване от страна на педагога. Той трябва да проявява възискателност и критичност към своята реч, тъй като речевото му поведение е авторитетен модел за ученика, оказва съществено влияние върху личността на подрастващия. 35,5% от респондентите посочват, че ефективният обмен на учебна информация между учител и обучаем е необходимо да бъде на високо равнище, за да се гарантира успешното усвояване на учебната материя. Във всяка една педагогическа ситуация учителят трябва убедително да обоснове необходимостта от усвояването на новите знания (25,5%).



Диаграма 2. Използване на комуникативната компетентност

По-голям процент от участниците (31%) в проучването са посочили, че използват комуникативната компетентност при преподаване на нови знания, а 26% - при оценяване знанията на ученика. Според 19% от анкетираните комуникативната компетентност е необходима при предоставяне на указания в урочната дейност, 11% при тълкуване и коментиране на определено учебно съдържание. Не малка част

(14%) от педагозите споделят, че комуникацията им е от съществено значение при запознаване с учениците (диагр.2).



Диаграма 3. Необходимост от комуникативната компетентност

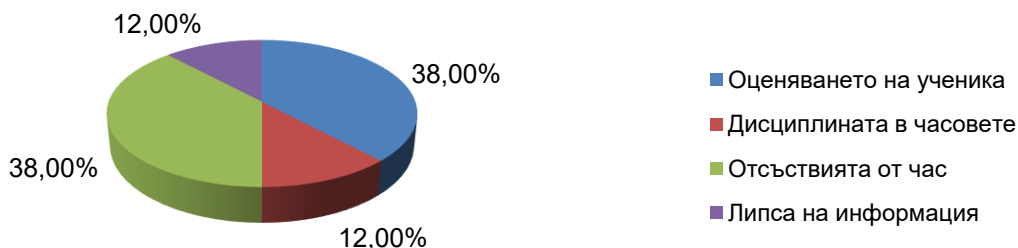
Речта на педагога действа като фактор върху изграждането на комуникативните способности на подрастващите и преобразява техния мироглед. За да може учителят да обучи своите обучаеми да комуникират правилно, в съответствие с езиковите и вербални норми, той трябва да владее ефективни методи и прийоми за комуникативна дейност. Базирайки се на това голяма част от респондентите – 69%, считат че всеки педагогически специалист трябва да притежава много добра комуникативната компетентност. 17% от участниците в анкетата са на противоположното мнение и отричат необходимостта от добра подготовка на този вид компетентност (диагр.3).



Диаграма 4. Затруднения в комуникацията между учител и ученик

Видно от данните – 46% от педагогическите специалисти най-често срещат затруднения при комуникацията с учениците, когато става въпрос за оценяването на усвоените от тях знания. 21% от респондентите влизат в конфликт с обучаемите, когато се дискутира дисциплината им в учебното заведение. Не по-малко важен е проблемът и за неуважителното отсъствие на подрастващите от учебни занятия. Поради това – 15% от педагозите се притесняват от последващи усложнения, когато се обсъжда тази проблематика. С еднакъв процент – 9% са анкетираните, които споделят, че най-големи пречки в общуването имат, когато говорят за слабата подготовка и липса на домашна работа от страна на учениците (диагр.4).

В какви случаи срещате затруднения при комуникацията с родителите?



Диаграма 5. Затруднения в комуникацията между учител и родител

Конфликтните ситуации между педагог и родител най-често са породени от разговори свързани с: оценяването на усвоените знания на ученика и неуважените отсъствия от учебни часове – 38%. Тези два фактора са взаимосвързани и пораждат притеснения у учителите, тъй като безпредметното отсъствие от учебни занятия води след себе си до ниска усвояемост на преподадения материал и лоши оценки. С нарастване функциите и значението на информационните технологии в образованието, отговорностите на педагогическите специалисти в електронна среда се увеличават. Всекидневно те трябва да въвеждат учебна информация в е-дневник, свързана със зададена домашна работа, оценки от изпитване, отзиви за подготовката и поведението на обучаемия, дати за родителски срещи и др. Евентуалната липса на тази информация води до влошаване на взаимоотношенията между учител и родител (диагр.5).

Анализираните резултати от проведената изследователска дейност дават основание да се направят следните изводи:

- Педагогическите специалисти считат, че важен компонент от комуникативната компетентност е точното и ясно изразяване от страна на учителя. Той трябва да преподава на учениците кратко и увлекателно, с което се гарантира ефективното усвояване на учебния материал.
- Комуникативната компетентност е в основата на професионализма на педагога, тъй като общуването с учениците е същността на образователната дейност. Ясната и точна комуникация спомага за по-ефективното усвояване на учебната материя и мотивира обучаемите да бъдат активни участници в обучението.
- Учителите е необходимо да притежават висока комуникативна компетентност, да владеят ефективни методи и похвати, за да могат да обучат своите възпитаници да комуникират правилно, съгласно с езиковите и вербални норми.
- Респондентите от анкетното проучване посочват, че най-големи затруднения при комуникацията със своите ученици, респективно и с техните родители срещат, когато се обсъжда проблематика свързана с оценяването на знанията и уменията обучаемите. Не са за подценяване и конфликтите, които се базират на неуважителното отсъствие на подрастващите от учебни занятия, слабата им заинтересованост към преподаваното учебно съдържание и честата липса на подготвена домашна работа от тяхна страна.
- Разрешаването на конфликтите е една от най-сложните форми на социални умения. Без притежанието на много добри комуникативни компетентности не може да се постигнат позитивни резултати при взаимодействията по посока на решаване на възникнали проблеми. Задължително е учителите да си изградят стратегии за поведение в конфликтни ситуации, да имат нагласа за откриване на конструктивни решения, за да реагират адекватно на оформили се конфликти с определени ученици или с класа като цяло.

Комуникативната компетентност има сложна и многопластова структура и се формира от определена система от научни знания и практически умения. Комуникативната компетентност на педагогическите специалисти е система от вътрешни ресурси, които са необходими за реализирането на ефективна комуникативна дейност и ефективно протичане на образователно-възпитателния процес. Педагогическите специалисти е важно да отчитат равнището на собствената си комуникативност. Това може да се измерва чрез различни елементи, включително: честота на осъществяваните контакти с обучаемите, повишена информираност и усвоени знания, характер на емоционалния тон на взаимоотношенията, стил на общуване, удовлетвореност от комуникацията и т.н.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Борытко, Н. М. (2007). „Профессионально – педагогическая компетентность педагога”. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
2. Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова. (2005). Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен.
3. Делибалтова, В. (2003). Към компетентността като обект на дидактически интерес. // Педагогика, № 2.
4. Иванов, И. (2024). Комуникативните компетентности на педагога. Теоретични постановки и решения. // Съвременна хуманитаристика, бр. № 1, 2024/(20), с. 76-85, Бургас.
5. Русинова, Е. (2008). За някои възгледи върху комуникативната компетентност и общуването. Научни трудове на Русенския университет, том 47, серия 5.2.
6. Сергеев, А. (2005). Организационно поведение, Москва.
7. Синякова, М. (2018). Педагогическая акмеология. Москва, Юрайт.
8. Чантов, В. (2014). Комуникативната компетентност – необходимо условие за формиране и развитие на чуждоезикова компетентност. сб. от XII национална научна конференция „Знанието и новата цивилизация”, София, БАН, УниБИТ.
9. McClelland, D. (1973) Testing for competence rather than intelligence. American Psychologist, 28, 1–14.
10. Spencer, L. & Spencer, S. (1993). Competence at Work. Models for Superior Performance, New York: John Willey & Sons.

REFERENCES:

1. Boritko, N. M. (2007). „Professionalynno – pedagogicheskaya kompetentnosty pedagoga”. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
2. Georgieva, M., R. Yoveva, St. Zdravkova. (2005). Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalното uchilishte. Shumen.
3. Delibaltova, V. (2003). Kam kompetentnostta kato obekt na didakticheski interes. // Pedagogika, № 2.
4. Ivanov, I. (2024). Komunikaivnite kompetentnosti na pedagoga. Teoretichni postanovki i reshenia. // Savremenna humanitaristika, br. № 1, 2024/(20), s. 76-85, Burgas.
5. Rusinova, E. (2008). Za nyakoi vazgledi varhu komunikativnata kompetentnost i obshtuvaneto. Nauchni trudove na Rusenskia universitet, tom 47, seria 5.2.
6. Sergeev, A. (2005). Organizatsionno povedenie, Moskva.
7. Sinyakova, M. (2018). Pedagogicheskaya akmeologia. Moskva, Yurayt.
8. Chantov, V. (2014). Komunikaivnata kompetentnost – nebhodimo uslovie za formirane i razvitie na chuzhdoezikova kompetentnost. sb. ot HII natsionalna nauchna konferentsia „Znaniето i novata tsivilizatsia”, Sofia, BAN, UniBIT.
9. McClelland, D. (1973) Testing for competence rather than intelligence. American Psychologist, 28, 1–14.

10. Spencer, L. & Spencer, S. (1993). Competence at Work. Models for Superior Performance, New York: John Willey & Sons.