

ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ



СБОРНИК
НАУЧНИ ТРУДОВЕ
НА СТУДЕНТИ И ДОКТОРАНТИ
ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
2025 г.

**ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“**

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ



**СБОРНИК
НАУЧНИ ТРУДОВЕ
НА СТУДЕНТИ И ДОКТОРАНТИ
ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ**

2025 г.

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р Росица Петрова Михайлова

(декан на Педагогически факултет)

проф. д.н. Снежанка Добрева Георгиева

(зам.-декан на Педагогически факултет)

проф. д-р Пенка Петкова Кожухарова

(зам.-декан на Педагогически факултет)

проф. д-р Теодора Николаева Симеонова

(зам.-декан на Педагогически факултет)

проф. д-р Веселина Радева Иванова

(зам.-декан на Педагогически факултет)

проф. д.н. Нели Стойчева Димитрова

(ръководител катедра „Педагогика на обучението по
изобразително изкуство и технологично образование“)

проф. д-р Веселина Николаева Илиева

(ръководител катедра „Социални дейности“)

проф. д-р Снежана Христова Николова

(ръководител катедра „Специална и социална педагогика“)

проф. д-р Чавдар Георгиев Сотиров

(ръководител катедра „Предучилищно и начално образование“)

доц. д-р Емил Огнянов Деведжиев

(ръководител катедра „Музикална естетика, музикално възпитание
и изпълнителство“)

доц. д-р Наташа Любомирова Иванова

(ръководител катедра „Педагогика и управление на
образованието“)

доц. д-р Чавдар Николаев Стойчев

(ръководител катедра „Теория и методика на физическото
възпитание и спорт“)

Съставител:

проф. д-р Веселина Радева Иванова

ISSN 2367-5764

© Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен,
2025

СЪДЪРЖАНИЕ

Айсун Я. Хабил

РЕЗИДЕНТНАТА ГРИЖА ЗА ЛИЦА В НАДТРУДОСПОСОБНА
ВЪЗРАСТ В БЪЛГАРИЯ - НОРМАТИВНА РАМКА, ПРОЦЕДУРНИ
МЕХАНИЗМИ И ПРАКТИЧЕСКИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА 9

Aysun Y. Habil

RESIDENTIAL CARE FOR PEOPLE OF OLDER AGE IN BULGARIA -
REGULATORY FRAMEWORK, PROCEDURAL MECHANISMS AND
PRACTICAL CHALLENGES 9

Виктория Д. Ковчазова, Валентина Х. Георгиева

СОЦИАЛНО-КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ ЧРЕЗ
ТЕАТРАЛНО-ИГРОВА ДЕЙНОСТ 18

Viktoriya D. Kovchazova, Valentina H. Georgieva

SOCIAL COMPETENCE THROUGH THEATRE-GAME ACTIVITY . 18

Виолина Д. Тончева

ДЕКОРАТИВНО-ПРИЛОЖНОТО ИЗКУСТВО КАТО СРЕДСТВО
ЗА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ ПРИ ДЕЦАТА В
ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ 25

Violina D. Toncheva

DECORATIVE AND APPLIED ART AS A MEANS OF DEVELOPING
CREATIVE THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN..... 25

Галина В. Георгиева

БЛАГОПОЛУЧИЕ НА УЧИЛИЩНАТА ОБЩНОСТ 31

Galina V. Georgieva

WELLBEING OF THE SCHOOL COMMUNITY 31

Иванка В. Бурова

ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО 40

Ivanka V. Burova

TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION..... 40

Катя А. Милева

ПРИЛОЖЕНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ НА ТЕХНИКАТА МОНОТИПИЯ В
ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В НАЧАЛНА
УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ 46

Katya A. Mileva

APPLICATION AND SIGNIFICANCE OF THE MONOTYPE
TECHNIQUE IN TEACHING FINE ARTS AT PRIMARY SCHOOL AGE
..... 46

Красимира П. Чепишева, Магдалена С. Стоянова

МЕЖДУПРЕДМЕТНА ИНТЕГРАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ
ЕНИГМАТИЧНИТЕ СРЕДСТВА 50

Krasimira P. Chepisheva, Magdalena S. Stoyanova

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION THROUGH ENIGMATIC
MEANS 50

Магдалена С. Стоянова, Ергиджан О. Алиндер-Исмаилова

ПЕДАГОГИЧЕСКА ЕФЕКТИВНОСТ В ХЕТЕРОГЕННАТА ДЕТСКА
ГРУПА: ИНТЕРКУЛТУРЕН И ВЪЗРАСТОВ ДИФЕРЕНЦИАЛ 65

Magdalena S. Stoyanova, Ergidzhan O. Alinder-Ismailova

PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS IN THE HETEROGENEOUS
CHILDREN'S GROUP: INTERCULTURAL AND AGE-RELATED
DIFFERENCES 65

Валентина В. Георгиева

ИНТЕГРАТИВЕН МОДЕЛ ЗА РАЗВИТИЕ НА РЕЧТА И
КОМУНИКАТИВНИТЕ УМЕНИЯ В ПРОЕКТНО ОРИЕНТИРАНА
СРЕДА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ 76

Valentina V. Georgieva

INTEGRATIVE MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND
COMMUNICATION SKILLS IN A PROJECT-ORIENTED
KINDERGARTEN 76

Инна Пл. Велчева

ИНТЕГРИРАН ТЕХНОЛОГИЧЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ТЕХНОЛОГИИ И

ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО В 5. КЛАС: СЪДЪРЖАТЕЛЕН,
ПРАКТИЧЕСКИ И ДИАГНОСТИЧЕН КОМПОНЕНТ..... 82

Inna Pl. Velcheva

INTEGRATED TECHNOLOGICAL MODEL FOR DEVELOPING
COMPETENCIES IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP
FOR 5TH GRADE: CONTENT, ACTIVITY, AND DIAGNOSTIC
COMPONENT..... 82

Катерина П. Кайрякова

ПРЕДПРИЕМАЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В УЧИЛИЩЕ:
НЕОБХОДИМОСТ ОТ СИСТЕМЕН МОДЕЛ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ.. 98

Katerina P. Kayryakova

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN SCHOOL: THE NEED FOR A
SYSTEMIC MODEL OF INTEGRATION..... 98

Мира И. Велкова

МЕТОДИ И ПОДХОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЕЗИК ЗА
СПЕЦИАЛНИ ЦЕЛИ И ЛАТИНСКА МЕДИЦИНСКА
ТЕРМИНОЛОГИЯ: СЪПОСТАВКА И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА
ИНТЕГРАЦИЯ..... 108

Mira I. Velkova

METHODS AND APPROACHES IN TEACHING LANGUAGE FOR
SPECIFIC PURPOSES AND LATIN MEDICAL TERMINOLOGY:
COMPARISON AND OPPORTUNITIES FOR INTEGRATION..... 108

Радостина М. Димитрова

ЦЕНАТА НА ИЗКУСТВОТО В СЪЗНАНИЕТО НА ЗРИТЕЛЯ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКО ВЪЗПРИЯТИЕ И ВЛИЯНИЕ 118

Radostina M. Dimitrova

THE PRICE OF ART IN THE VIEWER'S MIND: PSYCHOLOGICAL
PERCEPTION AND INFLUENCE 118

Рина З. Пехливанова

ВЛИЯНИЕТО НА ДИГИТАЛНАТА СРЕДА ВЪРХУ
СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ДЕЦАТА: ДОБРА ПРАКТИКА ОТ ЦОП
– РУДОЗЕМ..... 127

Rina Z. Pehlivanova

THE INFLUENCE OF THE DIGITAL ENVIRONMENT ON THE
SOCIALIZATION OF CHILDREN: GOOD PRACTICE FROM THE
CENTER FOR EDUCATION – RUDOZEM..... 127

Таня Е. Тошева

СОЦИАЛНИ ИНОВАЦИИ И СОЦИАЛНА СТОЙНОСТ:
ТЕОРЕТИЧНИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И СЪВРЕМЕННИ
ПЕРСПЕКТИВИ..... 135

Tanya E. Tosheva

SOCIAL INNOVATIONS AND SOCIAL VALUE: THEORETICAL
INTERPRETATIONS AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES..... 135

Цветомира К. Атанасова

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВОДЕЩИ ЛИДЕРСКИ МОДЕЛИ:
АКЦЕНТИ НА ОПТИМАЛНА ТЕОРЕТИЧНА РАМКА ЗА
ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ..... 146

Tsvetomira K. Atanasova

COMPARATIVE ANALYSIS OF LEADING LEADERSHIP MODELS:
EMPHASISES OF AN OPTIMAL THEORETICAL FRAMEWORK FOR
PRESCHOOL EDUCATION..... 146

Яна Д. Дъбова

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛНИ ОСНОВИ НА
РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ЛИШЕНИТЕ ОТ СВОБОДА В
БЪЛГАРИЯ: МОДЕЛИ, ФАКТОРИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА. 158

Yana D. Dabova

THEORETICAL AND CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE
RESOCIALIZATION OF PRISONERS IN BULGARIA: MODELS,
FACTORS, AND CHALLENGES..... 158

Яна Д. Дъбова

ПРЕГЛЕД НА ИНСТИТУЦИОНАЛНИТЕ РОЛИ В ПРОЦЕСА НА
СОЦИАЛИЗАЦИЯ..... 170

Yana D. Dabova

REVIEW OF THE INSTITUTIONAL ROLES IN THE PROCESS OF
RESOCIALIZATION..... 170

Янита Здр. Николова

ДИГИТАЛНА ТРАНСФОРМАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ЧРЕЗ
РАЗВИТИЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ ДИГИТАЛНИ
КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛИТЕ В ПРОЦЕСА НА
ПРОДЪЛЖАВАЩА КВАЛИФИКАЦИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И
МОДЕЛИ ЗА ПОДКРЕПА 183

Yanita Zdr. Nikolova

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION THROUGH
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCIES OF
TEACHERS IN THE PROCESS OF CONTINUING QUALIFICATION:
TRENDS AND SUPPORT MODELS..... 183

РЕЗИДЕНТНАТА ГРИЖА ЗА ЛИЦА В НАДТРУДОСПОСОБНА ВЪЗРАСТ В БЪЛГАРИЯ - НОРМАТИВНА РАМКА, ПРОЦЕДУРНИ МЕХАНИЗМИ И ПРАКТИЧЕСКИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Айсун Я. Хабил

RESIDENTIAL CARE FOR PEOPLE OF OLDER AGE IN BULGARIA - REGULATORY FRAMEWORK, PROCEDURAL MECHANISMS AND PRACTICAL CHALLENGES

Aysun Y. Habil

ABSTRACT: The article presents an in-depth analysis of the regulatory and procedural framework for the provision of the social service "housing care" for persons of working age in the Republic of Bulgaria. The study examines the sequence of administrative stages – from requesting the service and preparing a preliminary assessment, through the development of the individual needs assessment and individual support plan, to concluding a user contract and regulating fees. Emphasis is placed on the principles of informed choice, individualized support and protection of consumer rights, which are the basis of modern social policy and the practice of implementing the Social Services Act and the Regulations for the Implementation of the Social Services Act. The refusal and appeal mechanisms that ensure legal certainty and prevent arbitrariness in access to the service are also analyzed. The article discusses the practical challenges related to human resources, service capacity, financial constraints and the need for an integrated approach in working with older people. The analysis shows that the regulatory framework is consistent and oriented towards European standards, but its effective implementation requires additional support, sustainable development and constant quality control.

KEYWORDS: residential care, social services, old age, individual assessment, individual support plan, administrative procedure, consumer rights, social policy, quality of social services.

Увод. Резидентната грижа за лица в надтрудолюбна възраст се утвърждава като един от най-значимите сегменти в системата на социалните услуги в България. В анализа на административноправните механизми в социалната сфера Б. Мехмед отбелязва, че „предоставянето на всяка регулирана от правото форма на социална защита изисква стриктно спазване на императивните разпоредби на закона и наличие на ясно изградена организация и административен ред от страна на Агенцията за социално подпомагане и нейните териториални структури“ (Мехмед, 2020, с. 247). Тя

представлява ключов инструмент за гарантиране качеството на живот и достъпа до грижа за хора, които поради възрастови особености, съпътстващи здравословни проблеми или социална изолация се нуждаят от постоянна подкрепа извън домашната среда. Въвеждането на Закона за социалните услуги (ЗСУ) и последващото детайлизиране на процедурите в Правилника за прилагане на Закона за социалните услуги (ППЗСУ) положиха основите на модерно нормативно регулиране, което заменя предходните институционални модели с концепция за персонализирана, структурирана и стандартизирана грижа. Реформата, предвидена в ЗСУ, поставя акцент върху индивидуалния подход, превенцията на институционализацията и правото на информиран избор, като постепенно трансформира системата в посока на европейските стандарти за качество.

Значението на този преход е особено важно за възрастните хора, които представляват растящ дял от населението и същевременно са сред най-уязвимите спрямо социална изолация, бедност и здравни рискове. Резидентната грижа трябва да осигури не просто базови условия за живот, но и възможност за подкрепена самостоятелност, участие в общността и достоен начин на живот. За да бъде това възможно, законодателят въвежда последователни процедури, насочени към гарантиране на информиран избор, професионална оценка и адекватно планиране на подкрепата.

Настоящата статия се фокусира върху анализ на тази нормативна процедура, като разглежда не само формалните изисквания, но и дълбоката логика, която ги обуславя. Текстът проследява етапите от заявяването на услугата, през оценяването и договорните отношения, до регламентацията на таксите и механизмите за отказ. Анализът има за цел да изведе ключовите правни принципи, да обясни тяхната роля в процеса на подкрепа и да даде интерпретация на практическите последици за доставчиците, общините и ДСП.

Цел и обект на изследването. Целта на изследването е да изясни логиката, структурата и последователността на нормативно определената процедура за предоставяне на резидентна грижа, като покаже как ЗСУ и ППЗСУ гарантират равнопоставеност, защита на правата и ефективност при удовлетворяване на потребностите на възрастните хора. Обект на изследване са нормативните елементи, които формират общия административен ред, включително насочването към услугата, предварителната и индивидуалната оценка, изготвянето на индивидуалния план, същността на договора за ползване, логиката на определяне на таксите и специфичният режим на отказ и обжалване.

Текстът не поставя акцент само върху правните норми, а върху тяхното практическо приложение и контекста, в който те функционират. Това

позволява статията да предложи по-задълбочен и едновременно с това практически полезен прочит на нормативната рамка.

Нормативна рамка и теоретико-правни основи. Нормативната уредба на резидентната грижа се развива върху последователно подредена структура, която започва от базисните разпоредби на ЗСУ. Както отбелязва Б. Мехмед, „Законът за социалните услуги урежда реда, условията и гаранциите за предоставяне на социална закрила чрез дейности за подкрепа на лица в нужда“ (Мехмед, 2024, с. 247). Конституционно гарантираното право на социална закрила обхваща различни и отделни материални субективни права на гражданите. В контекста на конституционно гарантираното право на социална закрила Б. Мехмед изрично отбелязва, че „законодателят е този, който по целесъобразност преценява каква система за социално подпомагане да приеме и въз основа на какви принципи тя да се изпълнява в съответствие с конституционните норми“ (Мехмед, 2018б, с. 290-291). ЗСУ определя общите принципи на социалната подкрепа, въвеждайки изисквания за индивидуален подход, равнопоставеност и информиран избор, които са фундаментални при предоставянето на резидентна грижа. Законът подчертава ролята на доставчиците като субекти, които носят не само организационната, но и професионалната отговорност за предоставянето на социални услуги, включително и за поддържането на условията за тяхното качество.

Важна част от законовата рамка е дефинирането на понятието „резидентна грижа“ като социална услуга, която може да включва както 24-часова грижа, така и подкрепа за самостоятелен начин на живот. Тази широка дефиниция позволява адаптивност на услугата спрямо различните профили на потребителите, като отчита, че възрастните хора имат разнообразни, динамично променящи се потребности. Законът определя и категорията „възрастни хора в надтрудоспособна възраст“, свързвайки я с възрастта за пенсия по КСО, което дава правна яснота относно целевата група.

ППЗСУ, от своя страна, развива тези принципи в конкретни процедури. Правилникът задава не само последователност на административните действия, но и гаранции за качеството на информацията, възможностите за участие на лицето, условията за работа на екипите и съдържанието на ключовите документи. Така нормативната рамка обвързва обществената отговорност за грижа с механизми, които да сведат субективизма до минимум и да осигурят прозрачност и професионализъм.

Отделно от ЗСУ и ППЗСУ, Наредбата за качеството на социалните услуги добавя системата от стандарти за резидентна грижа, които общините и всички доставчици следва да покрият. Тя задава изисквания към персонала, условията на жизнената среда, процесите на управление на индивидуалната

подкрепа и механизмите за участие на потребителите. Особено важен е преходният срок, в който всички домове за стари хора следва да бъдат приведени в съответствие с тези стандарти, което представлява съществена нормативна и организационна трансформация.

Процедурно-правен анализ на предоставянето на резидентна грижа. Процедурата започва с изразяване на желание от страна на лицето. Законодателят е допуснал възможност това да бъде направено по максимално достъпен начин – устно, по телефон, писмено или по електронен път. Тази гъвкавост е важна, защото значителна част от потребителите са лица с ограничена мобилност или специфични здравни затруднения. След заявяването на желанието ДСП има ограничен срок да организира среща със социален работник, което цели бързина и недопускане на забавяне при предоставянето на информация и подкрепа.

Същинската работа на социалния работник започва с информирането на лицето за наличните услуги, за условията за ползване, за правата и задълженията, както и за възможностите за освобождаване от такси. Информацията се предоставя достъпно, като законът допуска използването на различни формати и технологии. Това е особено важно за хора със слухови или зрителни затруднения, както и за лица с когнитивни особености, за които стандартните информационни материали могат да бъдат недостатъчни.

Предварителната оценка, която се изготвя в този етап, има функцията на документ, удостоверяващ насочването. Тя представлява първично професионално анализиране на потребностите на лицето, но без дълбочина, характерна за индивидуалната оценка. Въпреки това нейната роля е ключова, тъй като тя определя дали лицето има основания да бъде насочено към резидентна грижа и същевременно предоставя възможност за обжалване, ако оценката не съдържа предложение за конкретна услуга.

Законодателят е предвидил валидност на предварителната оценка от три месеца, но тази валидност се спира при определени обстоятелства, като болнично лечение или включване в списък на чакащите. Това показва, че процедурата отчита реалните житейски ситуации на възрастните хора и не допуска правни последици, които биха ги поставили в неблагоприятно положение.

Изборът на доставчик е следващият ключов момент. Лицето има свобода да избере доставчик, включително частен такъв, което разширява възможностите за ползване на услуги в различни общности. Доставчикът е длъжен да организира изготвянето на индивидуалната оценка на потребностите в кратък срок, като включи в процеса целия екип съгласно чл. 80 от ЗСУ. Това е екипен процес, който включва не само социални работници, но и специалисти, които могат да осигурят пълноценен анализ на

физическото, емоционалното и социалното състояние на лицето.

По този въпрос Б. Мехмед изрично отбелязва, че „провеждането на добра социална политика изисква наличието на адекватен инструментариум, чрез който да бъдат определени лицата, които действително имат нужда от социална подкрепа“ (Мехмед, 2018а, с.150). Този принцип стои в основата както на предварителната, така и на индивидуалната оценка, които представляват ключови механизми за установяване на реалните потребности на възрастните хора и за гарантиране на справедливо, ефективно и целенасочено предоставяне на резидентна грижа.

Индивидуалната оценка представлява професионално изследване на жизнената ситуация, социалния и емоционалния контекст на лицето. Както подчертава Б. Мехмед, индивидуалната оценка на подкрепа е „дейност по установяване на индивидуализирана нужда от ползване на специализирана подкрепа, която допълва възможностите на лицето и дава насока на доставчика на социални услуги за конкретни дейности за подкрепа“ (Мехмед, 2016, с. 32-33). Индивидуалният план за подкрепа е централен документ в процедурата. Той превежда резултатите от оценката в конкретни дейности, срокове и цели. В него се вплитат аспектите на ежедневната грижа, здравните потребности, рехабилитацията, социалните контакти, свободното време и връзката с общността. За лицата в надтрудоспособна възраст особено важно е включването на здравните грижи, като законодателят е поставил изискване този компонент да бъде изготвен от квалифицирано медицинско лице.

Индивидуалният подход и механизмите за гарантиране на правата на възрастните хора. Една от най-силните страни на нормативната рамка е подчертаната роля на индивидуалния подход. Лицето не е обект на грижа, а партньор в процеса. То участва в предварителната оценка, в индивидуалната оценка и в изготвянето на плана. Тази концепция издига на преден план уважението към автономията на възрастния човек, неговата биография, навици, социални връзки и предпочитания.

В теоретичните изследвания на социалните права В. Мръчков определя подкрепата като „специфичен ключов елемент в състава на социалните услуги, при наличието на който нуждаещите се лица получават помощ, поддръжка, насърчаване и подсилване с действия и усилия за преодоляване на дефицити, обусловени от възрастови, здравословни, социални и други подобни житейски ситуации“ (Мръчков, 2020, с. 408). Законодателят въвежда няколко механизма, които гарантират защита на правата на лицето. На първо място стои правото на информация в достъпен формат, което не е формална процедура, а реален инструмент за разбиране и информирано участие. На второ място е правото на избор на доставчик и право на участие в процеса на планиране. На трето място е възможността за обжалване на решенията, които

ограничават достъпа до услугата.

Особено важен елемент е възможността лицето да получава подкрепа и при обжалване на отказа. Законодателят изисква доставчикът да продължи да предлага минимални дейности за подкрепа до приключване на процедурата, което е изключително важно за хора, които не могат да се оставят без грижа дори за кратък период.

Организационни и административни аспекти на услугата. Сключването на договора за ползване на резидентна грижа е завършващ административен акт, който формализира отношенията между доставчика и лицето. Договорът е писмен и подробно урежда всички аспекти от предоставянето на услугата – от правата и задълженията до начина на прекратяване. Включването на индивидуалния план като неразделна част от договора издига планирането на подкрепата на юридическо ниво, което засилва отговорността на доставчиците.

Уведомяването на ДСП или общината за сключения или продължения договор е част от контролната система. То осигурява прозрачност и позволява проследимост на услугите, финансирани от държавния или общинския бюджет. Това е важен елемент от публичното управление на социалните услуги, който подпомага мониторинга, планирането и контрола.

Финансови параметри и логика на определяне на таксите. Таксите за резидентна грижа представляват чувствителен елемент от системата, тъй като възрастните хора често разполагат с ограничени финансови ресурси. Законодателят е въвел механизъм за определяне на таксите на база годишния стандарт за делегирана дейност, който отразява реалните разходи за предоставянето на услугата. Не се допускат такси, които надхвърлят действителните разходи, което съчетава финансовата устойчивост на услугата с принципа на достъпност.

Специално внимание е отделено на освобождаването и намаляването на таксите. Нормативната уредба въвежда балансиран подход – лицата с ниски и без доходи могат да бъдат частично или изцяло освободени, но се прави и оценка на имущественото състояние, включително наличието на влогове, дялове и предходни сделки с имоти. Този механизъм цели да предотврати злоупотребите, но същевременно може да постави определени предизвикателства пред лица, които формално притежават имущество, но не разполагат с възможност да го използват за покриване на нуждите си от грижа.

Правен режим на отказите и защитните механизми. Отказът за предоставяне на резидентна грижа е силно ограничена хипотеза. Доставчикът може да откаже услуга само ако не предоставя този вид грижа или ако индивидуалната оценка показва, че услугата не може да удовлетвори

специфичните потребности на лицето. Този подход защитава възрастните хора от произволно или необосновано отхвърляне.

Наличието на право на обжалване по АПК от страна на лицето, ДСП или общината представлява гаранция, че контролът върху отказите не е само административен, но и съдебен. Това допринася за правната сигурност и за спазването на принципа на законосъобразност.

Особено значимо е изискването доставчикът да продължи да предоставя минимални дейности за подкрепа до приключване на процедурата по обжалване. Тук се проявява социалната мисия на услугата и защитата на човешкото достойнство, която стои над механичния формализъм на административните процедури.

Практически наблюдения и интерпретативни бележки. Реалното прилагане на нормативния ред в различните общини и услуги показва, че системата е в процес на адаптация към новите стандарти. Основните предизвикателства са свързани с кадровия ресурс, който следва да бъде достатъчен, професионално обучен и способен да работи в мултидисциплинарни екипи. Оценките и плановете изискват интегриран подход, който в практиката невинаги е лесно постижим поради недостиг на специалисти.

Друг практичен въпрос е лицата с ограничена мобилност или с когнитивни увреждания, за които организирането на срещи, участието в оценката и подписването на документи може да представлява трудност. Законодателят е предвидил възможност за провеждане на срещи по местопребиваване или в електронна среда, но практическото прилагане на тези механизми изисква допълнителни технически и организационни усилия.

Налице е и въпросът за капацитета на услугите. Списъкът на чакащите е правен инструмент, който гарантира, че потребностите на лицата се регистрират, но не ги удовлетворява своевременно. Това поставя предизвикателства пред общините, които трябва да планират разширяване или създаване на нови услуги.

Определянето на таксите остава деликатна тема. Затруднения възникват при лица, които притежават имущество, но нямат реална възможност да се разпореждат с него. Това води до потребност от прецизна индивидуална оценка на жизнената ситуация на лицето и потенциално до необходимост от нормативно усъвършенстване.

Заклучение. Резидентната грижа за лица в надтрудоспособна възраст представлява съществен елемент от модерната система за социална подкрепа. Нормативната рамка, очертана в ЗСУ, ППЗСУ и Наредбата за качеството, създава последователна и защитена процедура, която поставя акцент върху

индивидуалните потребности, автономията и достъпа до грижа.

Процедурата е детайлно уредена, като всяка стъпка – от заявяването на услугата, през предварителното и индивидуалното оценяване, до изготвянето на плана и сключването на договора – има свой правен и социален смисъл. Тя изгражда рамка, която съчетава административна ефективност, професионализъм и защита на правата на потребителите.

Предизвикателствата при прилагането се отнасят до кадровата обезпеченост, капацитета на наличните услуги, финансовите ограничения и необходимостта от интегриран подход в грижата за възрастните хора. Въпреки това нормативната логика е ясна, последователна и ориентирана към европейските модели за социална подкрепа.

С напредването на демографските процеси и увеличаването на дела на възрастните хора, значението на резидентната грижа ще продължи да нараства. Това налага устойчиво развитие на услугите, инвестиции в персонал и постоянен мониторинг на качеството с цел гарантиране на достойни условия на живот и пълноценна подкрепа за хората в надтрудоспособна възраст.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- МЕХМЕД, Б. 2016. Актуални моменти в административноправния ред за настаняване на лица поставени под запрещение в заведения за социални услуги. //Сборник с доклади от Национална конференция на докторантите в областта на правните науки, Институт за държавата и правото – БАН, с. 32-33, ISSN 1314-6459.
- МЕХМЕД, Б. 2018а. Минимални доходи на лицата и семействата по смисъла на Закона за социално подпомагане. //Сборник с доклади от национална научна конференция, Икономически университет – Варна, стр. 150, ISSN 2603-5073.
- МЕХМЕД, Б. 2018б. Хората с увреждания и правото им на равнопоставеност в политиките за социалното подпомагане. //Сборник с доклади от национална научна конференция, Икономически университет – Варна, с. 290-291, ISBN 978-619-241-005-6.
- МЕХМЕД, Б. 2020. Законът за социално подпомагане и административноправните производства при осигуряване на правата на гражданите в системата на социалното подпомагане. //Сборник с доклади от Национална конференция на докторантите в областта на правните науки, Институт за държавата и правото – БАН, с. 247, ISSN 2603-3011.
- МЕХМЕД, Б. 2024. Нормативна уредба на социалното подпомагане –

проблеми и предизвикателства. //Сборник с доклади от Национална научна конференция 80 години Съюз на учените в България – в служба на обществото, Съюз на учените в България, с. 247, ISBN: 978-954-397-050-6.

МРЪЧКОВ, В. 2020. *Социални права на българските граждани*, Сиела, с. 408.

ЗАКОН ЗА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ, обн. ДВ, бр. 24 от 22.03.2019 г., в сила от 01.07.2020 г., изм. и доп., бр. 31 от 11.04.2025 г.

ПРАВИЛНИК ЗА ПРИЛАГАНЕ НА ЗАКОНА ЗА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ, ПМС № 306 от 9.11.2020 г., обн., ДВ, бр. 98 от 17.11.2020 г., в сила от 17.11.2020 г.

НАРЕДБА ЗА КАЧЕСТВОТО НА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ, ПМС № 135 от 22.06.2022 г., обн., ДВ, бр. 48 от 28.06.2022 г., изм., бр. 96 от 12.11.2024 г.

Айсун Якуб Хабил
студент в ОКС „магистър“
маг. програма “Регулиране и контрол в системата на социалните дейности“
фак. № 2443151007
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Социални дейности“
e-mail: aysun_82@abv.bg

СОЦИАЛНО-КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ ЧРЕЗ ТЕАТРАЛНО-ИГРОВА ДЕЙНОСТ

Виктория Д. Ковчазова, Валентина Х. Георгиева

SOCIAL COMPETENCE THROUGH THEATRE-GAME ACTIVITY

Viktoriya D. Kovchazova, Valentina H. Georgieva

ABSTRACT: Social competence mainly includes: the ability for effective, environmentally-relevant behavior of the individual, which in certain social situations manages to ensure the achievement of set goals. Social competence through creative activity in adolescents helps improve cognitive processes, as it influences emotions. The inclusion of creative activities in children's lives is of great importance because it allows them to express themselves, realize creative ideas and make their own free choices. Theater art, as a synthesis of types of art, makes it possible to discover connections between phenomena, to synthesize ideas about good, evil, and beauty, to overcome fear, doubt, and hostility.

KEYWORDS: social competence, theatrical and game activity, cognitive development, communicative competences, communication.

УВОД

Детската градина е първата образователна институция, която формира детската личност със специфичната ѝ уникалност, с която ще се включи в социалното обкръжение. Постъпването в детска градина е първия сблъсък със социализацията, с живота, с други хора, групирани по определен признак – възраст, интереси, пол и др. Детето започва процес на социално адаптиране и усвояване на опит, като се приобщава към определена среда. Попада сред детски колектив – общество от връстници, ръководени и стимулирани от педагози. През този период се овладяват социални роли, формират се междуличностни отношения, усвояват се знания и умения, норми и правила на поведение, опознава се света (Ковчазова, 2022). Общуването с изкуството и развитието на творческата дейност оказват силно въздействие върху съзнанието, върху вътрешния свят на детето. „Разбира се, изкуствата са продукт на човешката мисъл (най-общо казано)“ (Андрянов, 2014, стр. 520).

Творческата дейност при децата подпомага социализацията, комуникацията и усъвършенстването на познавателните процеси, тъй като въздейства не само върху емоциите, но и върху цялостното формиране на детската личност. Чрез целенасочена дейност децата развиват умения за

наблюдаване, умение да забелязват в предметите и явленията, съществени черти, форми, цвят, белези и други характеристики. Включването на творчески дейности в живота на децата е важно, защото това им позволява да проявяват себе си, да реализират творчески идеи и да осъществяват собствен свободен избор, да формират набор от социални и комуникативни компетентности.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Компетентността е „индивидуално интегративно свойство на личността, което се изразява в спецификата на организиране и използване на различните знания и умения и позволява ефективни решения и поведение в различни ситуации”. Компетентността е „способност да се реши някаква задача и да се извърши нещо”, а „компетентният човек има не само знания, но и ги прилага гъвкаво, което зависи от неговите аналитически, творчески и практически умения” (Радев, 2007, стр. 222).

В Наръчника за прилагане на компетентностния подход в обучението на бъдещи учители е записано: „Днес, доминиращ подход в определянето на структурата на компетентностите е включването на три основни компонента – знания, умения и нагласи/отношения. Това е и подходът спрямо ключовите компетентности за учене през целия живот, където „компетентностите се определят като съчетание от знания, умения и нагласи“ (<https://www.mon-nmuciot.bg>).

Препоръките на Европейския съвет от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот целят да подпомагат развиването на ключови компетентности, като обръщат специално внимание на: „2.2. повишаването на нивото на личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене с цел по-добро организиране на живота по здравословно осъзнат и ориентиран към бъдещето начин“. „(18) За да се насърчи развиването на ключови компетентности в перспективата на ученето през целия живот, на всички равнища модели на образование, обучение и учене следва да се осигури подкрепа с цел: да се развият качествено образование и грижи в ранна детска възраст, да се продължи подобряването на училищното образование и да се осигури отлично преподаване“ ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))).

Театралното изкуство, като синтез на видове изкуства, дава възможност да се откриват връзки между явленията, да се синтезират представите за добро, зло, красиво, да се преодолее страхът, съмнението, враждебността. То се явява:

- *форма на проява на детската активност;*
- *възможност за опознаване на другите и себе си;*

• *средство за изграждане на социално-комуникативни компетентности.*

В същността си то представлява взаимодействие между актьор/и (дете/ деца) и публика (зрители). Превъплъщаването в роля провокира към проява на емоционалност от страна на актьора и от страна на зрителя. Детето, което е в ролята на актьор, придобило умение за пълноценно общуване с театралното изкуство, проявява потребност от отзивчивост, желание и възможност за съвместна творческа изява. Провокирайки у подрастващите формирането на знания за света около тях, неминуемо ще се прояви неговата социална компетентност. По отношение на комуникативните компетенции, те се проявяват по време на осъществяване на речево взаимодействие с другите деца и възрастните.

Неминуемо театърът в образованието се явява една от най-ефективните практики, намерили своето неоспоримо приложение в предучилищното образование, поради факта, че той се оказва изключително приспособим към различно учебно съдържание. Той има способността да предизвиква емоции у децата и да отправя послания, а това от своя страна ще развие социалните и комуникативните им знания и умения. Благодарение на това, театърът умело въздейства върху нагласите, ценностите и убежденията им така, както традиционните методи не могат. Децата учат чрез правене и преживяване, въввлечени в театралната игра и театралния етюд. „Театралната игра, като интерактивен метод, изгражда постоянна обратна връзка, постоянна ангажираност, постоянна творческа активност, постоянно възпитателно въздействие чрез нагледно-действието пресъздаване на изучавания в учебния час материал“ (Иванова, 2007). В театрално-игровата дейност, прилагана в педагогическата ситуация, децата имат възможност действено да пресъздават и съпреживяват изучавания текст. По този начин учебно-възпитателната работа се превръща в средство за разгръщане на творческия потенциал на подрастващите, провокирайки комуникативни и социални процеси.

Театрализираните дейности в предучилищна възраст способстват всичко това и обогатяват по своеобразен начин обучителния свят на педагогическото познание. Те съдържат в себе си и обединяват две основни характеристики:

- ✓ непреднамереност – театрализирането поощрява децата, те обичат да играят и да подражават, мотивира ги и ги стимулира, дава им образци;
- ✓ преднамереност – процесът на формиране на личността е възможен само при нейното активно участие в различни по съдържание, форма и цел организирани дейности.

В процеса на обучение в предучилищна възраст се използват

разнообразни нетрадиционни, игрови, театрални и драматургични методи, форми, подходи, а понякога само техники и инструменти, съобразени с нуждите от интерактивно взаимодействие на днешното поколение деца, което да провокира тяхната сензитивност, познавателен интерес, емоционална активност и поведенческо моделиране в процеса на учене и преподаване. Това, разбира се е свързано с първоначалните социално-комуникативни компетенции, даващи отражение на личния опит на детето в различни познавателни сфери.

Е. Иванова определя три основни възпитателни посоки на използването на театрално-игровата дейност в учебно-възпитателния процес:

- ✓ като педагогическо средство за осмисляне на нравствено-естетическите идеи в изучавания материал;
- ✓ за подпомагане индивидуалния заряд и развитие у всяко дете;
- ✓ значението на играта за забавление и емоционална удовлетвореност.

Като се изхожда от същността на компетентностния подход и неговото прилагане в предучилищна възраст, с основание можем да определим четвърта възпитателна посока в използването на театрално-игровата дейност в детската градина, а именно:

- ✓ като средство за общуване със себе си, с партньора, с възрастните, в контекста на социално-комуникативната компетентност.

По време на игра децата усвояват значим социален опит, засилва се духовното им развитие, развива се речта, което в същото време стимулира чувствените им преживявания. В различните проблемни ситуации на театрално-игровите дейности децата подсъзнателно са подтиквани да правят оценка и самооценка на своите действия, както и действията на литературните герои.

„Пътят на театрално-игровата дейност преминава през изграждането и овладяването на някои умения, качества и жизнен опит от малките ученици в начална училищна възраст и изисква да се посочат някои психологически връзки и взаимоотношения на пресъздаване на образа и изпълнението на ролята“ (Иванова, 20071 стр. 67).

В процеса на игровата дейност личността, от една страна пресъздава самата себе си (себеизразяване) и от друга, изпълнява функциите и значението на ролята, която ѝ е отредена. Инициативността от страна на играещия се проявява при възприемане на ролята като нова позиция, с която той се вписва в колектива. Театрално-игровата дейност провокира у детето проявление на неговата индивидуалност. Тя е неповторима и прави личността уникална, единствена, неповторима. На база на нея хората, респективно децата, са различни.

В предучилищна възраст се прилагат методи и похвати с увлекателен

характер, които да предизвикват задоволство от реализирането на дейността, да бъдат насочени към взаимно уважение в колектива, да контролират поведението и действията на децата, като се съобразяват с чуждото мнение. Театрално-игровата дейност със своята методология се явява подходящо средство за обучение и възпитание на самооценката и контролиране на постъпките, както и за придобиване на ключови компетентности.

Детското себеизразяване и творчески търсения в театрално-игровата дейност се базират на подражанието. Характерно за децата в предучилищна възраст е отношението към изкуството по посока на усвояването на съдържанието. Те гледат реалистично на поднесените продукти, а не вникват в смисъла на подтекста, на същността на фактите и събитията. Всъщност това е закономерно за този възрастов период, имайки предвид физическото развитие. Децата не възприемат изкуството така, както възприемат заобикалящата ги действителност.

Процесът на подражание присъства, когато се осъществява наблюдение на останалите участници, на тяхната игра или пресъздаване. Това, което е направило силно впечатление, се запомня и на по-късен етап се възпроизвежда. Подражание присъства не само в игровото поведение, а и в реалния живот. Децата изразяват творчески проявления в подражанието, като копират действията на своите приятели, но същевременно с това проявяват вътрешен стремеж към самоизява.

Развитие на чувства, мислене и въображение чрез театралното изкуство.

Играта е естествено средство за изразяване на детската същност и емоциите. Във всички нормативни документи, свързани с образованието и възпитанието в предучилищна възраст, се отделя особено внимание на детската игра. Процесите, които се реализират чрез педагогическото взаимодействие трябва да протичат под формата на игра. Чувствата, които се проявяват в детска игра са: чувство на радост, любов, страх, отхвърляне, тревожност и т.н. Чрез театрално-игровите форми и приложението на театъра като цяло в предучилищната практика се развиват познавателните, афективните и психо-моторните умения на децата.

При среща с театралното изкуство децата обикновено изпитват чувство на радост и удовлетворение. Радостта от възможността да влязат в роля и удовлетворение, че са въздействали на другите чрез пресъздаване на образа. От това следва заключението, че децата играят за удоволствие, доброволно се включват в игровото взаимодействие и влизат с желание в определена роля. Театралността е носител на естетика. Приемането на красивото чрез словото, движенията, музиката, декорите, костюмите е задължително за театрално-игровата дейност. Настроението като резултат от действието и пресъздаването на образа провокира творческата активност. Целта е създаване

на добро настроение за игра и позитивно възприемане и влизане в ролята.

Театралното изкуство провокира емоционалността у децата. Вълнението, предизвикано от пресъздаване на творбата, се пренася върху публиката, която наблюдава играта. Емоционалността предполага развиване на чувства, създаване на интерес, осмисляне на случващото се. Въздействието на театъра и игровите му форми върху детската личност е силно емоционално. „Децата имат потребност да изразят своите чувства към героите, а те са най-често пряко обусловени от нравствената оценка (постъпките) за съответния персонаж“ (Сапунджиева, 2002, стр. 88).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В обобщение на казаното относно социално-комуникативната компетентност чрез театрално-игрова дейност могат да се направят следните изводи:

➤ *Чрез общуването с театъра децата в предучилищна възраст се научават да мислят, да приспособяват поведението си спрямо ситуацията, да развиват познавателните си умения.* Това от своя страна спомага за придобиване на социална компетентност през този период.

➤ *Мисленето е продукт от цялостното душевно развитие, от развитието на речта, от натрупването на жизнен опит.* Обмяната на информация между индивидите, участници в съвместна дейност, се явява комуникативна страна на общуването, респективно – развиване на комуникативна компетентност. Активното присъствие на театрално-игрова дейност в детската градина благоприятства оригиналното детско мислене. То се превръща в творческо, когато е повлияно от оригинални хрумвания, превърнати в театрално-творчески продукти. Мисленето провокира нагледно-образната памет, която поражда творческото образно мислене и активното въображение.

➤ *Разгръщането на въображението при децата произтича от въображаемия характер на сюжета в театрално-игровата дейност.* Въображението помага за изграждане на образа, за влизане в необходимата роля, за пресъздаване на театралната картина. Чрез пресъздаването децата се стремят максимално да се доближат до реалността, но подхождайки творчески в дадената ситуация.

Характерно за себеизразяването е двигателната изразителност. Мимиката, жестът, позата, движенията са характерни изразни средства на театрално-игровата дейност, които допълват съдържането на изпълняваната творба и спомагат за преживяване на настроението в нея. По време на театралната комуникация е нужно децата да преодоляват комуникативни бариери от психологически характер – срамежливост, притеснение, затвореност, недоверие в партньора. Включването в театрално-игрова

дейност подпомага децата да изказват свободно мислите си, да проявяват творчество при интерпретиране на текста. Чрез интонационна и двигателна изразителност на речта и целесъобразен подбор на думи и изречения да изразяват отношение към литературното произведение.

Театрално-игровата дейност кара децата да създават нещо ново, оригинално, неповторимо, което от своя страна води до изграждане на редица качества на личността. Потребността на детето да участва в театрално-игрова дейност е в същността му и благоприятства творческите прояви, инициативността, себеизразяването и формирането на неговата социално-комуникативна компетентност.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- АНДРИЯНОВ, Н., 2014. *За влиянието на словесния текст върху някои музикални формообразуващи принципи*. Годишник „Образователни технологии“. Т. XVIII D. ПФ на ШУ „Епископ К. Преславски“. Шумен
- ИВАНОВА, Е., 2007. *Техника на говора*. УИ „Епископ Константин Преславски“, Шумен.
- ИВАНОВА, Е., ИК. ЗАХАРИЙ ДЕЧЕВ., 2007. *Театрално-игровата дейност в началния етап на образование*. Изд. Диамант.
- КОВЧАЗОВА, В., 2022. *Предучилищно образование чрез театрално-игрова дейност*. Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.
- САПУНДЖИЕВА, К., 2002. *Театърът в българската културно-възпитателна традиция*. Изд. „Веда-Словена-ЖГ“, София.
- РАДЕВ, П., 2007. *Педагогика*. Изд. „Хермес“. Пловдив.
- Достъпно на: <https://www.mon-nmuciot.bg> [прегледано на 2025-10-28].
- Достъпно на: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA) [прегледано на 2025-10-28].

доц. д-р Виктория Димитрова Ковчазова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра „Предучилищно и начално образование“
e-mail: v.kovchazova@shu.bg

Валентина Христова Георгиева
докторант по докторска програма „Социална педагогика“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра „Специална и социална педагогика“
v.h.georgieva@shu.bg

ДЕКОРАТИВНО-ПРИЛОЖНОТО ИЗКУСТВО КАТО СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ ПРИ ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Виолина Д. Тончева

DECORATIVE AND APPLIED ART AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN

Violina D. Toncheva

ABSTRACT: This paper explores the role of applied arts as a pedagogical tool for fostering creative thinking and cultivating aesthetic culture among children aged 6–7. Drawing on the analysis of educational practices and examples of artistic and creative activities, the study highlights how the integration of play, imagination, and hands-on experience contributes to the cognitive, emotional, and social development of young learners. Furthermore, the paper proposes methodological approaches for incorporating applied arts into the preschool educational process as an effective means of promoting independence, originality, and aesthetic sensitivity.

KEYWORDS: applied arts, creative thinking, preschool education, art pedagogy, aesthetic development.

Възпитанието на творческо и самостоятелно мислещи личности започва още в най-ранните етапи от детското развитие. В периода на предучилищна възраст (6–7 години) децата притежават силно развито въображение, любопитство и потребност от изява. Тези качества намират естествен израз в художествено-творческите дейности, а особено в заниманията по приложно изкуство, които съчетават естетическо преживяване, игра и познание. Декоративно-приложното изкуство предоставя възможност на детето да създава, да експериментира и да открива нови начини за изразяване чрез различни материали и техники. Чрез този процес то не само развива своята сръчност и координация, но и формира умения за наблюдение, анализ, съчетаване и решаване на творчески задачи – основни компоненти на творческото мислене.

Художествената дейност е синтетична и отразява особеностите на детската психика, представите за света и натрупания двигателен опит. Тя е неразривно свързана с основните психични процеси като възприятие,

образно мислене, въображение, памет и внимание. Детската творба представлява отражение на усвоения сетивен, визуален и практически опит. За да бъде успешно художественото развитие, е важно децата да имат възможност да общуват с всички видове изкуства, тъй като ограничаването на контакта с изкуството се отразява негативно върху изграждането на естетически вкус. Художественото възпитание, започнало още от най-ранна възраст, спомага за нравственото развитие на човека, формирайки ценности като доброта и отзивчивост.

Приложното изкуство, като част от изобразителната дейност, е насочено към проектиране и изработване на декорации и предмети, които имат приложение в бита и околната среда. Тази форма на работа, основана на дълбоки художествени традиции, допринася за повишаване на естетическото отношение на децата към заобикалящата реалност.

Същност и значение на приложното изкуство в предучилищна възраст.

Приложното изкуство включва дейности като моделиране, апликиране, изработване на предмети от различни материали, колажи, работа с природни или отпадъчни ресурси и др. В педагогически контекст тези занимания имат не само естетическа, но и познавателна функция. Детето се учи да наблюдава формите и цветовете в природата, да ги пресъздава, като влага личен замисъл и емоция. Заниманията по приложно изкуство развиват концентрация, устойчивост на вниманието и уменията да се довежда започнатата работа докрай–качества, които са основополагащи за бъдещото училищно обучение. Освен това те създават положителна емоционална среда, в която децата се чувстват свободни да изразят себе си.

Приложната дейност активно развива зрително-двигателната координация на окото и ръката, както и фините моторни движения. Техниките, характерни за приложното изкуство, като изрязване, изкъсване и залепване, изискват контрол и координация на извършваните манипулативни движения. Апликирането, например, е един от най-достъпните начини за овладяване на особеностите на приложното изкуство–декоративност, ритъм и работа с разнообразни материали, като подобрява сръчността.

Съвременното предучилищно образование изисква прилагане на интерактивни методи, които ограничават пасивността и повишават шансовете за личностно развитие, създавайки активни субекти в учебния процес. Тези методи са ефективни за изграждане на социално-значими личности

качества, включително умения за генериране на идеи, дискутиране и сътрудничество.

Приложното изкуство като средство за развитие на творческото мислене.

Творческото мислене се характеризира с гъвкавост, оригиналност и способност за създаване на нови решения. При децата то се проявява чрез игра, експериментиране и импровизация. В процеса на изработване на художествени продукти децата откриват нови приложения на познати материали, комбинират цветовете и форми, проявяват индивидуален почерк. Пример за това е използването на нестандартни материали – хартия, глина, плат, листа, копчета, вълна – чрез които детето се изправя пред необходимостта да търси нови начини на свързване и оформление. Този процес стимулира въображението и мисленето. Водещата роля на педагога е да създава среда, която насърчава експеримента и самостоятелността, като избягва прекомерното демонстриране на правилен модел за подражание. Насърчаването на различни решения и приемането на индивидуалните резултати са ключови за поддържане на творческата мотивация у децата. Приложното изкуство позволява на децата да изразяват лични преживявания, емоции и въображение, като превръщат идеите си в конкретен художествен продукт. То е не само средство за развитие на естетически вкус, но и мощен инструмент за стимулиране на творческото мислене и личностното израстване на детето в предучилищна възраст. Чрез съчетаването на игра, въображение и практически опит се създават условия за цялостно развитие – когнитивно, емоционално и социално.

Включването на приложното изкуство в ежедневните педагогически практики е важно условие за изграждането на самостоятелни, уверени и творчески личности, способни да възприемат и създават красота в света около тях.

Методически аспекти и педагогически подходи.

Ефективното използване на приложното изкуство в образователния процес изисква целенасочено педагогическо планиране. Добра практика е интегрирането му с други образователни направления-езиково, математическо, природно-екологично, музикално. Например при тема за сезоните могат да се създадат приложения с природни материали, свързани с наблюдения в природата. Друга възможност е прилагането на проектно-базиран подход, при който децата създават цялостен продукт (например

куклен театър, празнична украса, изложба). Това не само развива творческите способности, но и уменията за работа в екип, планиране и самооценка. Важно е педагогът да осигурява позитивна атмосфера и подкрепа, в която детето не се страхува от грешки, а ги възприема като част от процеса на създаване. Този подход изгражда увереност и стимулира самостоятелността–предпоставка за развитие на творческо мислене.

Образователни и възпитателни функции

Приложното изкуство изпълнява важни педагогически функции:

- Познавателна – децата усвояват знания за свойства на материалите и техники на изобразяване;
- Развиваща – формират се умения за планиране, наблюдение, сътрудничество и самоконтрол;
- Естетическа – развива се вкус, хармония и чувство за красота;
- Социална – чрез групова работа се изграждат комуникативни и емоционални връзки между децата.

Чрез декоративната дейност в детската градина могат да се поставят следните основни задачи:

Да се засили организирания контакт на децата с предметите от приложното изкуство. Да се обогатят естетическите възприятия и представи. Да се помогне на децата да почувстват, преживеят и разберат някои елементарни средства на художествената изразност. Да се развият детските познавателни възможности.

Да се развива детската сръчност и активност. Да се създаде потребност от естетическа дейност и естетически преживявания.

В основата на изобразителната дейност стоят възприятията. За да могат децата да изобразят даден предмет, е необходимо те предварително да са запознати добре с неговата конструкция, форма, големина и цвят. Приложната дейност подпомага активното усвояване на системи от сензорни еталони, което им дава възможност да се ориентират правилно в качествата на непознати обекти (форма, цвят, пространствено разположение) и да усвояват речевото им обозначение.

Чрез изобразителните дейности се развива визуалното мислене. През предучилищния период мисленето прогресира от нагледно–действено към нагледно–образно, като натрупването на богат сетивен материал е ключово за изграждане на ярки образи. Декоративно–приложното изкуство притежава

богат знаково-символен език, който провокира мисловна дейност при транслирането на създадените кодове, като се използват елементи като ритъм, линия, орнаментални изображения и символи.

Творческото мислене е неразривно свързано с въображението, което в ранна детска възраст е продуктивно и емоционално. Въпреки че децата не правят ясно разграничение между реалност и нереалност, развитието на въображението зависи от придобиването на житейски и социален опит.

Основна задача в изобразителния процес е творческото създаване на фантазни и реални образи. Създаването на фантазен образ е постижение, което се базира на вече натрупан опит от действителността и овладени графични изображения.

Приложното изкуство има значим потенциал за формиране на творческо, гъвкаво и самостоятелно мислене у децата в предучилищна възраст. Чрез художествено-творческите дейности детето не само усвоява умения и знания, но и изгражда отношение към красотата, природата и труда. Педагогът, който осъзнава възпитателната сила на изкуството, може да превърне всяко занимание в преживяване-източник на радост, вдъхновение и откривателство. Така приложното изкуство се утвърждава като ценен инструмент за развитие на детската личност в цялостния образователен процес.

Чрез творческата дейност се дава възможност за изява на способностите без страх от провал.

Декоративно-приложното изкуство е мощен и неделим инструмент в предучилищното образование, който създава условия за цялостно формиране и развитие на детската личност. То подпомага осъществяването на познавателната и преобразуваща дейност на детето, стимулирайки формирането на естетически, двигателни и когнитивни способности.

Чрез активиране на образното мислене, зрително-двигателната координация и въображението, приложното изкуство пряко стимулира творческото мислене. Иновативните педагогически решения, като проектно-базираното обучение и интерактивните техники, допълнително повишават мотивацията и ангажираността на децата, превръщайки ги в активни, мислещи и креативни субекти.

Учителят в предучилищна възраст е новатор и творец, който трябва да използва богатия знаково-символен език на декоративно-приложното

изкуство и да комбинира традиционни и интерактивни методи, за да постигне висока ефективност в образователния процес. В този смисъл, приложното изкуство е не просто предмет на обучение, а жизнена и мотивационно-креативна дейностна система, която подготвя децата за предизвикателствата на живота, като развива техните способности за творчество и иновации.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ДИМИТРОВА, Е., 2018. *Художествено възпитание в предучилищна възраст*.
София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- ИВАНОВА, Л., 2020. *Изкуството като средство за развитие на детската креативност*. Варна: Изд. „Наука и образование“.
- ПАПАЗОВ, Б., 2021. *Изкуството. Теоретични аспекти*. Велико Търново: Фабер.
- ПЕТРОВА, Н., 2021. *Приложно изкуство в детската градина – методически насоки*. Шумен: Университетско издателство.

Виолина Димчева Тончева
докторант в докторска програма „Предучилищна педагогика“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Предучилищно и начално образование“
e-mail: aniloiv@abv.bg

БЛАГОПОЛУЧИЕ НА УЧИЛИЩНАТА ОБЩНОСТ

Галина В. Георгиева

WELLBEING OF THE SCHOOL COMMUNITY

Galina V. Georgieva

ABSTRACT: The article discusses wellbeing of the school community. Wellbeing and mental health at school.

KEYWORDS: wellbeing, school community, mental health, teacher, school.

Благополучието, според „Речник на българския език“, е състояние на „щастлив, спокоен живот без материални затруднения и неприятности, добро материално състояние; благоденствие; добро здравословно състояние на организма, тялото на някого и на психиката му; щастие“.

Благополучието на училищната общност е в основата на развитието на нормално и креативно общество, в което агресията и липсата на етика и морал са сведени до минимум.

В училището ученици и учители прекарват голяма част от времето си и взаимоотношенията между тях имат водещ характер по отношение на съхраняването на психическото и физическото им здраве. Образованието е приоритет на всички страни, членки на Европейския съюз(ЕС).

Идеята за създаване на европейско пространство за образование за пръв път е подкрепена от европейските лидери на Социалната среща на върха през 2017 г. в Гьотеборг, Швеция. Първите пакети от мерки са приети през 2018 г. и 2019 г. Според ЕС пространството включва следните дейности:

- Насърчаване на физическото и психическото здраве;
- Развиване на социални и емоционални компетентности;
- Повишаване на възможностите на учениците и учителите да правят здравословни избори;
- Създаване на благоприятна среда, която насърчава положителни отношения, сътрудничество, учене и личностно развитие.

Благополучието в училище се свежда до състояние, в което учители и ученици, взаимно обвързани, имат възможност да реализират потенциала си, да развиват творческите си способности и заложби и да преодоляват ежедневните стресови ситуации, без да има последствия за психическото и физическото им здраве.

Дефиницията на ЕС за благополучие в училище включва:

- Активно и съдържателно участие в академични и социални дейности;
- Наличие на положително чувство за идентичност, способност за управление на мисли, емоции, самоуважение, самоефикасност и чувство за автономност;
- Изграждане и поддържане на положителни и подкрепящи отношения с учители и връстници;
- Чувство на безопасност, ценност и уважение;
- Чувство на принадлежност към класната стая и училището.

През 2024 г. Експертна група на Европейската комисия относно подкрепящи учебни среди за групи, изложени на риск от слаби постижения, и за подкрепа на благосъстоянието в училище, ръководена от Генерална дирекция „Образование, младеж, спорт и култура“, отдел Б.2 „Училища и многоезичие“ в сътрудничество с консултанти от РРМІ и Университета в Порто издаде „Насоки за създателите на образователни политики, училищни ръководители, учители и преподаватели за благополучие и психично здраве в училище“ (ЕГЕК, 2024 г.).

Изследванията динамично показват връзката между училищния климат, благосъстоянието на учениците и учителите, социалните и емоционалните им възможности с образователните резултати и поведение както в училище, така и в обществото.

Защо училището се превръща в среда на психическо безпокойство, пречейки на децата и учениците, да се възползват пълноценно от образованието, възпитанието и социализацията, които предлага и това се отразява върху тяхното благополучие и развитие, здраве и адаптация към реалния живот е един от най-актуалните в момента въпроси.

Паралелно с това се наблюдава увеличаване на стреса и прегарянето при учителите, което води до забележим спад в благосъстоянието им, нарушения в металното и физическото здраве.

Насоките първо идентифицират следните основни фактори на риска:

- подрастващите се чувстват самотни в училище и в семейството;
- учениците са били обект на тормоз и кибертормоз;
- тревожеща част от учениците се справят с предизвикателства, свързани с психичното здраве, момичетата са по застрашени;
- учениците изпитват чувство на тревожност за бъдещето, притесняват ги климатичните изменения, като общо се чувстват нещастни;
- удовлетвореността от живота и личната самооценка на учениците е занижена, като този факт повече се наблюдава при момичетата; увеличават се здравословните проблеми – нарушения на съня, болки в гърба, главоболие, чувство на потиснатост и др.; имат суицидни мисли;

- учителите изпитват стрес на работното място и като основни източници на стрес идентифицират: административната работа, прекомерното оценяване, управлението и мениджмънта на класа, голямо преподавателско натоварване, справянето с родителските проблеми, приобщаващото образование и др.

- пандемията от COVID-19 изостри вече съществуващите проблеми и предизвика нови с психичното здраве сред учителите с високи нива на тревожност, депресия и стрес.

Като цяло насоките отправят 11 препоръки към политиците, училищните ръководства и учителите за прилагане на системен и общоучилищен подход за запазване и подобряване благосъстоянието и психичното здраве на ученици и учители. Тези препоръки включват:

1. Създаване на положителен училищен климат, с активното участие на учениците. Една позитивна, безопасна и приобщаваща учебна среда води до по-ефективно учене, преподаване и по-добри образователни постижения. Вдига се нивото на личностното развитие, насърчава се благополучието на учениците и учителите, намаляват се поведенческите проблеми и се подобрява психичното здраве.

Какво може да направи училищната общност:

- Да включи подобряването на благосъстоянието на учениците и персонала във визията, мисията, концепцията за развитие и плана за действие на училището.

- Осигуряване на положителен училищен климат за учителите и целия училищен персонал, така че всеки да се чувства ценен, уважаван, ангажиран и подкрепян.

- Училищният персонал да гласува по-голямо доверие на учениците, като им помага чрез грешките си да се учат и да не ги повтарят, подпомагайки ги да се изграждат като личност.

- Учениците и целия училищен персонал да бъдат включвани в процесите на вземане на решения относно благополучието и положителния училищен климат.

- Да се развиват дейности, които карат учениците да бъдат автентични и да създават положителни взаимоотношения помежду си и с възрастните.

- Училищното ръководство да поддържа баланса между изискванията на учебната програма и благосъстоянието на децата и учителите, като се грижи както за образователния успех, така и за психичното здраве на учениците. Това може да включва например насърчаване на балансиран подход към домашните и тестовете.

- Благосъстоянието и психичното здраве на учениците и учителите вървят пропорционално с образователните постижения и двете цели се подсилват взаимно.

2. Интегриране на социалното и емоционалното образование в учебната програма, започвайки от образованието в ранна детска възраст. Благосъстоянието, академичното и социално-емоционалното учене са взаимно свързани: децата и учениците с по-добри социални и емоционални умения в училище имат по-добри образователни постижения.

Какво може да направи училищната общност:

- Интегриране на социалното и емоционално обучение в стратегията и плана за развитие на училището.
- Подкрепа на учителите да практикуват и развиват социално и емоционално обучение.
- Интегрирани подходи на преподаване.
- Използване на ипсативни практики за оценяване – индивидуално оценяване на ученика, на база предишните му резултати.

3. Насърчаване на съвместни партньорства между училищата, общностите и заинтересованите страни за подобряване на благосъстоянието на ученици и учители. Училищата нямат възможност сами да се справят с проблемите, свързани с психичното здраве. Нараства нуждата от интегрирани подходи между образованието, здравеопазването и социалните грижи.

Какво може да направи училищната общност:

- Адаптиране на организационните структури на училищата, с цел сътрудничество между всички заинтересовани страни в обществото.
- Да се мотивира училищна общност чрез консултации, проучвания, социални събития и др.
- Да се достигне до по-широк кръг заинтересовани страни, включително от неформални учебни организации.
- Предлагане и реализиране на извънкласни дейности с цел проследяване на развитието на учениците извън училище.
- Обучение и повишаване на квалификацията на училищния персонал за работа в интердисциплинарни екипи.
- Включване на родители, ученици, местната общност, неправителствени организации и образователни синдикати в разработването на политики за благосъстояние.
- Работа със семействата с цел проследяване напредъка на децата им и насърчаване активното им участие във вземането на решения в училище.
- Гарантиране на ресурсите, необходими за осъществяване на сътрудничество с външната общност, като достатъчен бюджет и обучени специалисти.

- Изграждане и поддържане на партньорства между училищата и външни заинтересовани страни.

4. Включване на принципите за благополучие в програмите за базисно обучение на учители. Благополучието на учителите се приема като реакцията им на когнитивните, емоционалните, здравословните и социалните условия на работа. Благополучието на учителите влияе върху ефективността им на работа, преподавателските практики и постиженията на техните ученици. Учителите, които не усещат благополучие са по-склонни да напуснат професията. Още при първоначалното си назначаване учителите трябва да бъдат обучени да разбират концепцията за благосъстояние, да се научат да разпознават и разсъждават върху личното си благополучие и да придобият компетенциите, необходими за подпомагане на благосъстоянието на учениците, собственото си благополучие и това

Какво може да направи училищната общност:

- Осигуряване на практики за студентите-учители, като им се позволи да наблюдават опитни учители, да участват в контролирано преподаване и, под строг надзор, да бъдат изложени на разнообразна учебна среда, която разширява разбирането им за различните нужди на учениците и подходи на преподаване.

- Участие като наставници на опитни учители, които подкрепят студенти-учители и начинаещи учители в началото на кариерата им.

- Съвместна работа с университетите и покана към студентите-учители да участват в училищни дейности за професионално развитие.

- Осигуряване на достъп до училищни ресурси, като учебни материали технологии и съоръжения, така че учениците и учителите се запознават с инструментите и ресурсите, които ще използват в бъдещите си класни стаи.

- Включване на студентите-учители в училищни събития, извънкласни дейности и родителски срещи, за да разберат по-широките роли и отговорности на учителя извън класната стая.

5. Способност на училищното ръководство за справяне с благосъстоянието в училище, за да се създаде приобщаваща и подкрепяща среда. Ефективното училищно ръководство е водещо за създаване на училищен климат с положително въздействие върху постиженията на учениците, качеството на преподаване и мотивацията на персонала. Отдадените, ценностно ориентирани, компетентни и силно мотивирани училищни ръководители установяват ясна споделена училищна визия. Успешните училищни ръководители могат да поддържат чувство за ангажираност и лична отговорност към работата си, поддържане на интензивна морална цел, създаване на доверителни взаимоотношения с

другите, фокусиране върху ученето и саморазвитието и създаване на възможности за обучение за всички училищни участници. Училищните ръководители следва да носят отговорност за подобряване на благосъстоянието на училищния персонал и учащите.

Какво може да направи училищната общност:

- Да изгради положителна училищна култура и климат, като насърчава позитивни взаимоотношения между училищното ръководство, учителите, учениците и родителите.

- Да внедри модел на „разпределено лидерство“, за да създаде възможности за по-гъвкави взаимоотношения и сътрудничество.

- Лично ангажиране на училищното ръководство за насърчаване и поддържане на практики за положителен училищен климат през годините посредством лидерство, планиране, позитивно подкрепване, модели на подражание и наблюдение.

- Насърчаване от училищното ръководство за търсене и подбор на най-висок стандарт за обучение и квалификация на учителите.

- Активно инвестиране в непрекъснатото насърчаване на благосъстоянието на учителите и персонала, насърчаване на повишаване на квалификацията на учителите, значимо професионално развитие, участие във вземането на решения, изграждане на взаимоотношения и социална и емоционална компетентност.

- Да се създаде вътрешен екип за подкрепа, включващ учители, които да предоставят колегиална подкрепа за развитието на практики за благополучие.

6. Осигуряване на безопасност в училище за предотвратяване и справяне с различни форми на насилие, включително такова, основано на пол и кибертормоз. Насилието в училище отразява отношенията в обществото като цяло. То може да засегне в голяма степен уязвимите групи, като например деца от неравностойни социално-икономически среди, от мигрантски и малцинствен произход, с увреждания. Другата страна, която също страда от актове на насилие и тормоз, са учителите и училищния персонал. Справянето с насилието в училище изисква съвместни усилия, които се основават на превенция, подкрепа и активно участие на обществото.

Какво може да направи училищната общност:

- Разработване на стратегии и превенция за борба с тормоза и насилието в училището.

- Въвеждане на оперативни практики, като например разрешаване на конфликти и медиация между връстници.

- Обучения на персонала, като продължаваща вътрешна квалификация в работното им време, насочени към разбиране и справяне с тормоза и насилието.

- Работа в тясно сътрудничество с родителите и редовно да им се предоставя информация относно тормоза и насилието.

- Да се определят ясни процедури и санкции за неприемливо поведение и за докладване на случаи на насилие, в сътрудничество с учители, непедagogически персонал, ученици и родители.

- Да се осигурят различни възможности за докладване, включително опции за анонимно докладване.

- Въвеждане на програми за менторство между връстници, където учениците се обучават да се подкрепят взаимно.

- Включване на участници от местната общност в разработването и прилагането на мерки за борба с насилието и кибертормоза.

7. Насърчаване на благосъстоянието в дигиталното общество. Благополучието в дигиталното образование се изразява във физическо, когнитивно, социално и емоционално удовлетворение, което позволява на учители и ученици да участват позитивно в дигиталната учебна среда и да увеличат максимално своя потенциал и самореализация, като същевременно действат безопасно онлайн. Дигиталните технологии са неразделна част от живота на децата и учениците. Въпреки че цифровите технологии имат голям потенциал за подобряване на процесите на преподаване и учене, трябва да вземем предвид ефектите, които широкото им използване в образованието има върху благосъстоянието на училищната общност.

Какво може да направи училищната общност:

- Създаване на достъпна учебна среда, която да помогне на учениците да развият своите дигитални компетенции.

- Определяне на ясни насоки относно използването и ограничаването на дигиталните устройства в училище, за да се подобри ученето и благосъстоянието.

- Обучения на учители относно дигиталните технологии и тяхното положително и отрицателно въздействие върху децата и учениците.

- Насърчаване на дигиталната грамотност и обучението по онлайн безопасност.

- Работа с родителите с цел да проявяват интерес към онлайн дейностите и използването на интернет от децата им и създаване на безопасна среда.

- Осигуряване на механизми за смекчаване на отрицателното въздействие на дигиталните технологии върху благосъстоянието на учителите и персонала.

8. Зачитане на основните права чрез защита на основните фактори, осигуряващи благосъстоянието: хранене, игра и почивка, физическа активност и изкуства. Хармоничното и балансираното им съчетаване подпомагат поведенческото и когнитивното развитие на учениците.

Какво може да направи училищната общност:

- Да насърчава ежедневното четене за удоволствие.
- Да насърчава артистичните изяви, спортните дейности и провеждане на извънкласни занимания сред природата.
- Да се следи за балансирано натоварване и подход към домашните, като се гарантира, че учениците имат достатъчно време за подготовка, извънкласни дейности и игра/почивка, съобразено с възрастта им.
- Да се осигурят на учителите балансирано работно натоварване, възможности за личностно и професионално развитие и приятна работна среда.

9. Осигуряване на непрекъснато професионално развитие на персонала в училище. Благосъстоянието на учителите е тясно свързано с благосъстоянието и постиженията на техните ученици. Удовлетвореността от работата води до по-високи образователни резултати. Следователно непрекъснатото професионално развитие трябва да се разглежда като инвестиция, а не като разход.

Какво може да направи училищната общност:

- Ежегодно да се отдели достатъчен процент от училищния бюджет за обучение на учители и педагогически персонал.

10. Приоритет на общността да бъде равенството, приобщаването и многообразието като основни условия за благосъстояние.

Какво може да направи училищната общност:

- Да се избират достъпни учебни материали, които представят разнообразието в училище
- Да се работи за намаляването на междугруповите предразсъдъци чрез насърчаване на позитивното взаимодействие между ученици с различен произход и способности и улесняване на межкултурния обмен и ангажираност.
- Да се отчита културното многообразие в училището
- Преодоляване на езиковите бариери и подобряване на училищната принадлежност за деца с различен майчин език.
- Осигуряване на допълнителна подкрепа на деца със специални образователни потребности от ресурсни учители, наред с премахването на физическите пречки в училищната среда.

11. Гарантиране на достъп до услуги за подкрепа за учащи с психични нужди.

В сътрудничество със специалисти по психично здраве, училищата могат да предоставят допълнителна подкрепа, както в малки групи, така и индивидуално, за да помогнат на нуждаещите се учаци. Учителите са специалистите, които трябва да бъдат подготвени да разпознават кога възниква дистрес или кога проблемите с психичното здраве са достатъчно сериозни, за да изискват допълнителна помощ от членове на семейството и специалисти по психично здраве.

Какво може да направи училищната общност:

- Провеждане на кампании за повишаване на осведомеността с цел дестигматизиране на психичните разстройства.
- Работа с учениците, за проучване нуждите им, свързани с психичното здраве.
- Обучение и подкрепа за учителите, работещи с учаци с психични потребности.

Благополучието на учители и ученици е взаимосвързано, и всяко нарушаване на правата на едната страна рефлектира върху другата. Крехкото равновесие може да бъде нарушено във всеки миг и до голяма степен за това вина има и обществото, което допуска и толерира на високо ниво грубост, нецензурен език и уронване достойнството на личността. Процесите в обществото се мултиплицират в училището и водят до бъдещи негативни последици.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

РЕЧНИК НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК. Институт за български език. Достъпно на <https://ibl.bas.bg/dictionary-portal>[прегледано на 2025-11-01].

ЕКСПЕРТНА ГРУПА на Европейската комисия относно подкрепящи учебни среди за групи, изложени на риск от слаби постижения, и за подкрепа на благосъстоянието в училище, ръководена от Генерална дирекция „Образование, младеж, спорт и култура“, отдел Б.2 „Училища и многоезичие“ в сътрудничество с консултанти от РРМІ и Университета в Порто

НАСОКИ ЗА СЪЗДАТЕЛИТЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОЛИТИКИ, училищни ръководители, учители и преподаватели за благополучие и психично здраве в училище“ 2024 г. Достъпно на <https://www.europarl.europa.eu/>[прегледано на 2025-11-01].

Галина Веселинова Георгиева
докторант в докторска програма „Управление на образованието“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра „Педагогика и управление на образованието“
e-mail: galge@abv.bg

ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

Иванка В. Бурова

TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Ivanka V. Burova

ABSTRACT: The article reveals the essence of the school subject "Technology and Entrepreneurship" as part of the mandatory general education in school and its significant role for the development of the students.

KEYWORDS: technology and entrepreneurship, knowledge, skills, attitudes, learning objectives, education.

Обучението по технологии и предприемачество дава на учениците необходимата трудова подготовка. То разширява кръгозора им, развива познавателните, умствените и физическите им способности, дава теоретични знания и практически умения. Помага им да се възпитават у тях морални и естетически чувства, съзнание за колективизъм, уважение към труда на хората. Най-голяма роля има участието на учениците, които се запознават главните отрасли на различните производства и формиране на умения за сравняване на машинното с ръчното обработване на материалите. За да бъдат подготвени учениците за самостоятелна трудова дейност важно условие е задължителната самостоятелна работа в часовете. Без нея е невъзможно да се създадат у тях необходимите практически умения. Обучението е двустранен процес, защото обхваща дейността на учителя и дейността на учениците. Той се намира в тясна връзка със съдържанието на технологиите и предприемачеството като учебен предмет и е в зависимост от него.

Учителят изгражда учебния процес в часовете, така че да осигури голяма активност на учениците и те да работят творчески и да изявяват конструктивните си способности. Методологичната основа на този учебен предмет е познанието. В обучението по технологии и предприемачество се изследват закономерните връзки, въз основа на които се определят изискванията към технологичното обучение и неговото съдържание, а също така и дейността на учителя и обучаваните. Съдържанието по технологии и предприемачество е съобразено с възрастовите особености и възможностите на учениците, нивото на тяхната подготовка и развитие. В процеса на обучението учащите се запознават с материалите, с техните свойства, какво е предназначението на отделните инструменти и как се работи с тях при

обработката на материалите и приложението им в бита. Спазват се правилата за техника на безопасност: правилна работна поза, правилно държане на инструментите, правилни начини на работа и други. Учениците планират процеса на изработване на изделията, като спазват технологичната последователност на операциите. Когато е необходимо правят техническа рисунка, скица или чертеж на даденото изделие. За учениците създаването на различни предмети е цел, която те постигат чрез овладяване на теоретични знания и практически умения.

Според Николай Цанев „Учебният предмет технологии и предприемачество е насочен към изграждане на технически и технологични знания и умения, както и към основна икономическа и предприемаческа грамотност. Съдържанието на обучението е ориентирано към запознаване на учениците с основни технологични и икономически понятия, с хигиена и безопасност на труда. По този предмет:

- Учениците извършват реална практическа дейност.
- Запознават се със света на техниката и технологиите.
- Овладяват основите на предприемаческата грамотност.
- Запознават се с материалите и техните свойства.
- Изпълняват разнообразни технологични операции.
- Работят с най-разпространените ръчни инструменти.

В обучението на учениците не е достатъчно да се включват само теории и определения, примери и илюстрации, а такива задачи, които изясняват произхода на процесите и явленията. С помощта на предметните действия децата изграждат особено отношение към изучаваните обекти, което стои в основата на възникването на действията като цяло. Смята се, че когато се усвои това отношение, то може да служи като общ принцип за обяснение и разбиране на учебния материал“ (Цанев, Н., 2019).

Емилия Божкова счита, че „образователното предназначение на технологичната подготовка стратегически се възприема и най-общо се дефинира като:

- Развиване на мислене настроено благоприятно към съвременната производителна култура на хората, към предприемачеството и съвременната техника и технологии.
- Улесняване на учебно-познавателната ориентация чрез по-добро познаване на икономическата реалност и установяване на способностите и вкусовете на учениците.
- Изграждане на умения човек да вниква, разбира и практически да овладява съвременният свят дълбоко белязан от променливите параметри на техниката и технологиите и приоритетността на информационната култура“ (Божкова, Е., 2007).

В Наредба № 5 за общообразователната подготовка се конкретизират очакваните резултати по технологии и предприемачество.

Цели на обучението:

1. Овладяване на основни знания, умения и отношения, свързани с техниката и технологиите.
2. Възпитаване на позитивно отношение към техниката и технологиите и разбиране на ролята им в живота на хората.
3. Израждане на основни знания, умения и отношения, свързани със съвременния икономически живот.
4. Разбиране значимостта на различни професии и необходимостта от лидери за развитието на общността.
5. Възпитаване в инициативност, предприемчивост и отговорност.
6. Израждане на позитивно отношение към труда, към опазването на природните ресурси и природосъобразното поведение.

Обучението се стреми да формира ключови компетентности като равнопоставени и взаимнозависими, защото от тяхното хармонично развитие зависи ефективността на общообразователната подготовка (Наредба № 5, 2015).

Според Ваня Георгиева „Учениците трябва не само да изработват, а да изследват, тестват, оценяват, анализират, предлагат идеи, дискутират, общуват, да си помагат и това осигурява развитие на познавателни, граждански и личностни характеристики“ (Георгиева, В., 2004).

Любен Витанов смята, че “В обучението по технологии и предприемачество учителят прилага както директни така и методи за активно учене чрез откриване и методи за оценяване и рефлексия на учениците. Тези три основни групи методи се прилагат както самостоятелно, така и комбинирано в процеса на обучение и се намират в непрекъснато взаимодействие“ (Витанов, Л., 2022).

Обучението е свързано с:

Усвояване на знания за труда.

Формиране на трудови умения.

Развиване на вниманието.

Развиване на техническото мислене.

Повишаване на интересите на учениците.

Обучението по технологии и предприемачество има за цел да подготви своите възпитаници за живота, да ги направи по образовани, да познават добре основите на науката, техниката и технологиите. Получаването на необходимите знания са свързани с възпитаване на трудолюбие и културно поведение. Трябва да се възпита радост от творчеството, способност към ентузиазъм, формиране на положително отношение към труда, развитие на

техническо мислене, конструкторски способности, инициатива, настойчивост и организаторски умения. Необходимо е целият педагогически процес да бъде построен на основата на запознаване на учениците с ролята на труда в живота на човека, с различните трудови действия и условията, в които те се провеждат. Чрез обучението по технологии и предприемачество учениците получават знания за трудовите процеси, за някои суровини и материали, които се преработват в производството, овладяват голям брой достъпни за възрастта им начини за ръчно обработване на хартия, картон, глина, текстилни материали, дървесина, метал, пластмаса, за начините на отглеждане на растения и животни. Освен това стават по-дисциплинирани и умеят да работят в екип. То затвърдява и разширява знанията получени по другите учебни предмети. Създаденият интерес все повече се засилва чрез запознаването им със свойствата на материалите, начините на извършване на различните операции, чрез сравнителния анализ и аналогията, която се прави между различните процеси. Подпомага се физическото укрепване и развитие на учащите се, култивира се у тях вкус към хубавото и изящното във формите, симетрията и цвета на изработените изделия. По време на работа учителят следи обучаваните да преодоляват сами трудностите, които срещат. Подпомага тези, които изостават с изработването на даденото изделие.

Г. Солнцева смята, че „Основни регулатори на действието се приемат смисълът и значението. Тези структурни елементи на дейността изразяват взаимоотношението между ученика и обкръжаващата го материална и духовна среда. Значението изпълнява функцията на регулатор на индивидуалните форми на дейност, съобразно устойчивите норми в производствено-технологичния социален опит разкрити от учителя чрез преподаването. Смисълът регулира неповторимата индивидуално-личностна форма на действието. То характеризира изменчивостта, вариативността на индивидуалните прояви в ученето на учениците при дадената относително постоянна прескреативна информация за нормите на взаимодействието с външната среда. Възприятието е свързано с целенасоченото действие. То има действителен характер в учебния процес. Доколкото бихме успели да събудим у детето активно отношение към предмета да събудим, дотолкова ще има резултат и нашата работа на тази фаза, при която се осъществява възприятието. Тук то трябва да придобие формата на активен интерес, волево внимание, а в някои случаи и на фактическо действие, опериране с предмета на възприятието“ (Солнцева, Г., 1994).

Обучението по технологии и предприемачество се провежда системно, постоянно и организирано. Върху основата на общите закономерности на познавателния процес и като се отчитат особеностите на учебно-възпитателната работа могат да се разграничат следните моменти в процеса

на усвояването на трудовите умения:

- Активизиране на учениците към трудова дейност.
- Възприемане от учениците на действията за изработване на изделията.
- Осмисляне на технологичните операции.
- Затвърдяване и усъвършенстване на трудовите умения.

Мотивите на учениците за трудова дейност се формират в резултат на системно и целенасочено организирано въздействие върху тях с цел да се предизвика желание за успешна практическа работа. От това как учителят мотивира необходимостта от усвояване на дадено трудово умение зависи много активността им в часовете. Учителят показва предварително изработения образец на изделието като по този начин организира тяхното внимание. Съществува определена зависимост между подготовката на учениците за възприемане и съсредоточеността на вниманието им при наблюдението. Преди да пристъпят към работа учениците наблюдават последователността при изработването на предмета, който показва учителят. Обясненията трябва да бъдат кратки и ясни.

Според Мариана Генчева „Активното участие в учебния процес е предпоставка за ориентиране в настъпилите съществени изменения в основните характеристики на съвременното национално стопанство. Участието на учениците в проблемни и практически ситуации позволява да се разкрият ролята, значението и спецификата на труда в различни технологични направления. Творческата дейност, която е в основата на обучението по този учебен предмет, допринася за повишаване интелектуалната активност на учениците, за развиване на техните потенциални възможности и сили и оттук засилване на стремежа към самоутвърждаване и самореализация“ (Генчева, М., 2003).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Чрез обучението по технологии и предприемачество учащите се проявяват инициативност, добиват увереност в себе си, стават по-способни и разширяват запаса си от реални конкретни представи.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- БОЖКОВА, Е., 2007. Технологичната подготовка, Частнопедагогическа проблематика, Корект, Благоевград.
- ВИТАНОВ, Л., 2022. Обучението по технологии и предприемачество, УИ „Св. Климент Охридски“ София.

- ГЕНЧЕВА, М., 2003. Технологичното обучение в системата на общообразователната подготовка, Контур, Варна.
- ГЕОРГИЕВА, В., 2004. Обучението по техника и технологии от 6 до 16, Теория и методика, УИ“ Неофит Рилски“, Благоевград.
- НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка.
- СОЛНЦЕВА, Г., 1994. Основы инженерной психологии. Учебное пособие для студентов технических специальностей, МГРА, Москва.
- ЦАНЕВ, Н., 2019. Дидактически основи на технологичното обучение в началното училище, Веда Словена- ЖГ, София.

*гл. ас. д-р Иванка Василева Бурова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и
технологично образование“
e-mail: i.burova@shu.bg*

ПРИЛОЖЕНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ НА ТЕХНИКАТА МОНОТИПИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Катя А. Милева

APPLICATION AND SIGNIFICANCE OF THE MONOTYPE TECHNIQUE IN TEACHING FINE ARTS AT PRIMARY SCHOOL AGE

Katya A. Mileva

ABSTRACT: The report examines the history of monotype, its contribution to the development of visual and emotional culture in primary school students, the ways of its application in teaching practice and the possibilities for its modern interpretation through digital technologies. Examples of specific pedagogical situations and interdisciplinary connections that support the development of creativity and visual skills in children are presented.

KEYWORDS: monotype, fine arts, primary education, visual expression, artistic techniques, innovations in education.

Изобразителното изкуство в началното образование има важна роля в развитието на наблюдателността, емоционалната чувствителност, фината моторика и креативното мислене у учениците. То не само формира културна и естетическа грамотност, но и предоставя на децата възможност да изразят себе си. Използването на разнообразни техники и материали засилва ангажираността им към учебния процес и улеснява усвояването на художествени понятия.

Една от техниките, които предлагат богати възможности за творчество, е монотипията – техника, която съчетава живописния подход и графичния отпечатък, като предоставя уникален резултат при всяко изгълнение. „Монотипията освобождава детското съзнание от стремежа към точност и го води към усещането за откритие“ (Антонова, 2016, с. 84).

История и същност на техниката монотипия

Терминът „монотипия“ произлиза от гръцкото „μόνος“ (единствен) и „τύπος“ (отпечатък). Това е графична техника, при която художникът рисува изображение върху гладки повърхности (като стъкло, метал или пластмаса), след което отпечатва рисунката върху хартия. Резултатът е уникален – не може да бъде повторен в идентичен вид, което прави всяка монотипия единствена по рода си.

Техниката е въведена от италианския художник Джовани Кастильоне през XVII век, но добива популярност по-късно, най-вече чрез творбите на Едгар Дега, Пол Гоген

и други модернисти.

„Монотипията е най-близката до живописата графична техника – тя носи живия жест и емоционалния импулс на художника“ (Маринов, 2008, с. 42).

Принос на монотипията към образователния процес

Монотипията предлага много предимства в учебния процес:

- Развитие на визуалната култура: учениците се учат да наблюдават форми, цветове и отпечатьци от реалността и да ги преобразяват в художествени образи;
- Стимулиране на въображението: възможността за създаване на фантазни изображения чрез отпечатване насърчава мисленето „извън рамката“;
- Развитие на емоционална интелигентност: свободата при техниката позволява емоционален отдушник и лична интерпретация на заобикалящия свят;
- Работа без страх от „грешки“: тъй като монотипията предполага неочаквани резултати, децата работят с по-малко стрес и повече удоволствие.

„Един-единствен отпечатък – това е цял свят за детето, в който то може да открие форми, емоции и истории“ (Костова, 2021, с. 19).

Приложение в часовете по изобразително изкуство

Монотипията може да бъде включена в разнообразни уроци. Методически е подходяща както за теми, свързани с природата („Красотата на природата“), така и с въображението („Реален и фантазен свят“). Ето някои конкретни идеи:

- Пейзажи чрез отпечатък: учениците рисуват върху стъклена плоскост и отпечатват есенна гора с топли цветове.
- Фантастични животни: комбиниране на реални и въображаеми форми – петната от отпечатъка се интерпретират като чудновати същества.
- Емоционален портрет: работа с цветове и форми, които отразяват настроение.
- Проектна дейност: изготвяне на колективно пано по отпечатьци от длан, листа, мрежи и предмети.

„В работата с деца техниката на монотипията се превръща в игра на въображението, в която всеки отпечатък е повод за диалог“ (Станчева, 2020, с. 93).

Методи за осъвременяване на техниката монотипия

1. Дигитални технологии

Съвременните технологии предлагат възможности за разширяване на традиционните графични техники.

- *Сканиране и дигитализация* – след като учениците създадат своите монотипии, те могат да ги сканират и обработят чрез софтуер като Adobe Photoshop или GIMP. Това позволява допълнителни експерименти с цветове, текстури и композиция;
- *Пректори и интерактивни дъски* – Учениците могат да представят дигитализираните си творби пред класа, като използват мултимедийни инструменти за анализ и дискусия;

- *Дигитален печат* – след дигиталната обработка изображенията могат да бъдат отпечатани върху различни материали, като текстил или пластмаса, разширявайки приложението на техниката.

2. Смесени медии и експериментални техники

Монотипията може да бъде комбинирана с други художествени техники, за да се постигнат иновативни визуални ефекти:

- *Комбинация с колаж* – учениците могат да съчетават монотипийни отпечатащи с изрезки от списания, рисунки с акварелни или темперни бои;

- *Слоеве и наслагване* – чрез прилагане на няколко пласта темперни (акрилни) бои и различни текстури се създават сложни и дълбоки изображения;

- *Интерактивни инсталации* – монотипийните могат да бъдат част от по-големи художествени проекти, като инсталации, които включват светлина, звук или движение.

3. Тематични и интердисциплинарни проекти

Интегрирането на монотипията с различни учебни дисциплини прави обучението по-интересно и ефективно.

- *Литература и история* – учениците могат да създадат монотипийни, вдъхновени от литературни произведения или исторически събития. Например, отпечатащи, изобразяващи сцени от българското Възраждане или сюжети от класически романи;

- *Наука и изкуство* – Използване на техниката за визуализация на природни явления (напр. клетъчни структури, екосистеми);

- *Социални и екологични теми* – създаване на монотипийни отпечатащи, отразяващи важни обществени въпроси като опазването на природата, правата на човека и културното наследство.

4. Интерактивни уроци и работилници

Прякото участие на учениците в практически дейности засилва тяхната ангажираност и мотивация.

- *Гост-лектори и професионални артисти* – поканата на художници, които работят с монотипия, може да вдъхнови учениците и да им даде нови перспективи;

- *Работа в екип и сътрудничество* – организиране на проекти, в които учениците работят заедно върху обща композиция, насърчавайки комуникацията и творческото мислене;

- *Обмен с други училища* – провеждане на съвместни проекти с други училища, където учениците обменят техники и идеи.

Монотипията е техника с дълбоко педагогическо и художествено значение. Тя развива индивидуалното изразяване на учениците, подкрепя творческото мислене и ги въвежда в изобразителната култура по интерактивен и забавен начин. Чрез дигитални технологии, смесени медии и интердисциплинарни проекти тя може да бъде трансформирана в модерен инструмент за художествено изразяване.

Включването на интерактивни уроци и публични изяви също допринася за засилване на интереса на учениците и тяхната мотивация. Както подчертава

Димитрова, „осъвременяването на графичните техники е необходимо, за да се ангажират учениците и да се осигури плавен преход между традиционното изкуство и съвременните технологии“ (Димитрова, с. 52, 2002). Това прави обучението по изобразително изкуство по-динамично и ефективно, като същевременно съхранява художествените традиции.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- АНТОНОВА, М., 2016. Методика на обучението по изобразително изкуство в начална училищна възраст. София: Булвест 2000.
- ДИМИТРОВА, Н., 2002. Техниката "монотипия" в обучението по изобразително изкуство. София: Издателство на НХА.
- МАРИНОВ, Д., 2008. Техники в графичното изкуство. София: НХА.
- КОСТОВА, Г., 2021. „Естетическото възпитание чрез нетрадиционни техники в изобразителното изкуство“. Педагогика, т. 93, бр. 2.
- СТАНЧЕВА, Н., 2020. Игра и творчество в обучението по изкуства. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- МОН, 2023. Учебна програма по изобразително изкуство за 2. клас. София: МОН

*Катя Антонова Милева
студент в ОКС „магистър“
магистърска програма „Педагогика на обучението по
визуални изкуства – Живопис“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и
технологично образование“
e-mail: 2342871068@shu.bg*

МЕЖДУПРЕДМЕТНА ИНТЕГРАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЕНИГМАТИЧНИТЕ СРЕДСТВА

Красимира П. Чепишева, Магдалена С. Стоянова

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION THROUGH ENIGMATIC MEANS

Krasimira P. Chepischeva, Magdalena S. Stoyanova

ABSTRACT: The article examines the opportunities that enigmatics provides for the optimal development of the linguistic and literary competence of learners at each stage of their development – from the first steps in kindergarten to the end of their education in the junior high school stage of the basic educational level. The presented tasks have an open nature and allow their transformation in view of the needs of students and teachers.

KEYWORDS: enigmatics linguistic competence, communicative competence, pedagogical situations.

В статията са разгледани възможностите, които предоставя енигматиката, за оптимално развитие на лингвистичната и литературната компетентност на обучаваните във всеки един етап от тяхното развитие – от първите стъпки в детската градина, през началните класове, до финала на тяхното обучение в прогимназиален етап на основната образователна степен. Образованието има за цел вече не само да дава знания, но и да модифицира отношението към околната среда, като осигурява неговата адаптивност в постоянно изменящи се условия. Това до голяма степен зависи не от получените знания, а от умението те да се използват в практическата дейност на обучаемите (Алиндер-Исмаилова, 2020).

Посредством енигматични задачи е възможно пораждање на вътрешната мотивация към ученето от страна на децата и учениците, на разнообразие в методите на учене и преговаряне, на конструктивно критическо мислене. Мотивацията е важното условие за постигане на образователните цели във всеки един от етапите на тяхното развитие и обучаване. Прилагането на енигматични средства в педагогическите ситуации и часовете по български език и литература от най-ранна възраст и формирането на модели за работа спомага за разширяване на познанията, трениране на паметта и разширяване на кръгозора, като едновременно с това

се развива и асоциативното мислене.

В настоящото изложение се представят енигматични практики, предназначени за формиране ключови компетентности на обучаваните, приложими в детската градина, началния и прогимназиалния етап на основната образователна степен. Използването на енигматични средства стимулира когнитивните умения, като обхваща различни аспекти на познавателните процеси и включва в себе си разнообразни когнитивни функции като внимание, памет, мислене, език, възприятие.

В най-ранния етап на осъществяване на педагогическа интеракция – детската градина, енигматиката се отнася до използването на загадки, ребуси, главоблъсканици и други логически или лингвистични задачи като средство за обучение, развитие на мисленето и забавление на децата в предучилищна възраст. Тя е важна част от педагогическото взаимодействие, тъй като стимулира различни когнитивни умения. Разбира се, сложността им следва да се адаптира към възможностите на децата от 3 до 7 години. Енигматичните задачи са приложими и ефективни както при упражненията за развитие на свързаната реч, така и при тези за обогатяване на детския речник, развитие на граматически правилна реч и формиране на звукова култура, възприемане на художествена литература и подготовка за ограмотяване.

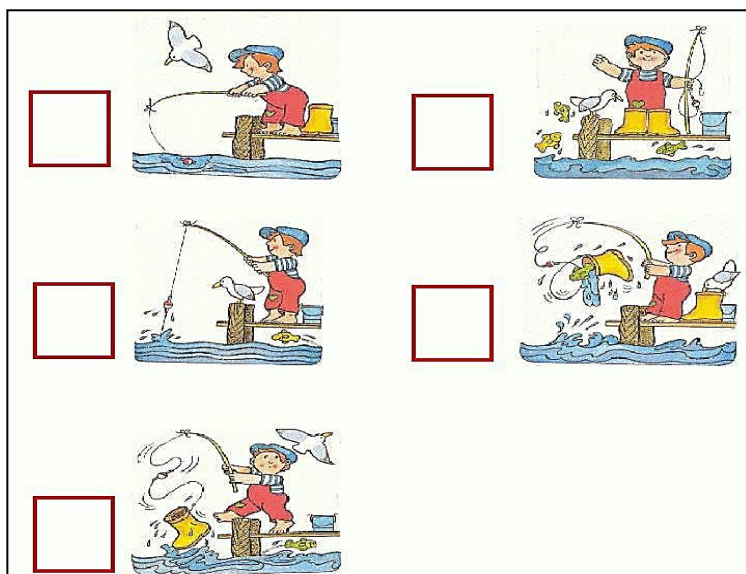
Първият досег на децата с енигматиката в детските градини се осъществява посредством пиктограмите – визуални символи или картинки, които предават информация бързо и лесно, изключително полезен инструмент в детските градини, който подпомага комуникацията, ученето и самостоятелността.

В начален етап на основаната образователна степен е възможно използването на същите енигматични средства, които могат да бъдат усложнени с оглед на възрастовите характеристики на учениците. В настоящото изследване ще бъдат представени няколко енигматични задачи, трансформирани и адаптирани за отделните етапи на обучение.

Задача 1. *„Какво се случи първо?“*

Приложимост в детската градина:

Учителят показва картинки-пиктограми, изобразяващи етапи на дадено събитие, които децата трябва да подредят в правилната последователност.



Този тип упражнение развива способността за структуриране на изказвания в логическа последователност, децата се учат да анализират всяка картинка поотделно и да търсят логическата връзка между тях, за да изградят цялостен сюжет, подобрява се способността за визуализация и създаване на образи.

Приложимост в начален етап на обучение:

Картинката-пиктограм има своето активно присъствие в обучението по български език в начален етап в часовете, свързани с формиране на комуникативноречевни умения. Тази задача може да бъде адаптирана и приложима в 1. клас, в темата „Текст и общуване“ за съчиняване на кратък писмен текст по серия от картинки.

Приложимост в прогимназиален етап на обучение:

Картинката-пиктограм може да бъде използвана в часовете за развиване на комуникативна компетентност в 5. клас в компонент *литература*, с дидактическа задача „Разказ по въображение“.

Задача 2. „*Разкажи ми*“

Приложимост в детска градина:

Учителят показва (или децата сами подреждат) серията от сюжетни картинки в разбъркан или в логически правилен ред (в зависимост от поставената цел и възрастовата група). Децата разглеждат всяка картинка

поотделно. С помощта на въпроси, учителят насочва вниманието към героите, обстановката и основното действие на всяка илюстрация: *Кой е изобразен на тази картинка? Къде се намира? Какво прави? Какво чувство изпитва? Какво се е случило преди? Какво ще се случи след това?*



Приложимост в начален етап на обучение:

Техниката „Разкажи ми“ може да бъде използвана в часовете за формиране на комуникативноречеви умения в 3. клас, в задача, свързана с развиване на уменията за репродуктивна дейност на учениците.

Приложимост в прогимназиален етап на обучение:

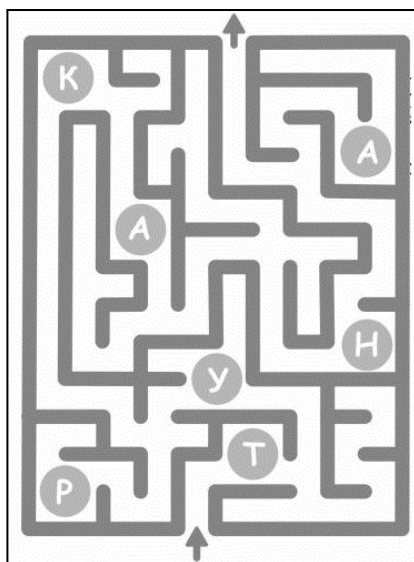
Техниката се използва често при трансформиране на преизказни глаголни форми в изявително наклонение в 7. клас. Такъв тип задача присъства и в някои от форматите на НВО, като степента на сложност е висока, което налага и активното ѝ присъствие в обучението по български език.

Решаването на ребуси е по същество логическа задача и е отлична пре-четивна дейност. Тя изгражда основите на грамотността, като помага на децата да разберат принципа на буквено-звуковата кореспонденция и сливането на звукове в думи.

Задача 3. „Ти водиш/Лабиринт“

Приложимост в детска градина:

Децата трябва да анализират елементите (картинки, букви, символи), да се концентрират върху детайлите на изображението и да прилагат следните прости правила: *Преминете през лабиринта като записвате всяка буква по пътя от входа до изхода.*



Приложимост в начален етап:

Лабиринтът като енигматична задача може да бъде усложнен и адаптиран във връзка с изучаването на частите на речта, което започва още в начален етап от обучението на учениците, представено на прагматично равнище и без да присъства морфологичният понятиен апарат.

Задачата е подходяща в глобалната тема от учебната програма за 2. клас „Думата като част на речта“, с поставяне на следните условия: *За да откриете правилния път от лабиринта, следвайте следните указания:*

1. Героят, попаднал в лабиринта, има име, започващо с буква Т, запишете го правилно и определете вида на тази дума като част на речта.

2. Следващата дума в лабиринта е глагол, който показва действие, което извършваме в училище.

3. За да вървите по правилния път, запишете съществително име, с което назоваваме по-голяма сестра.

4. Следва прилагателно име, с което назоваваме език, който учим в училище.

5. За да стигнете до края на лабиринта, запишете думата, с която назоваваме последния ден от седмицата.

6. Браво, открихте всички думи! Сега нека разкажем как Тони учи английски с каква си в неделя. Не забравяйте, че само в английския език дните от седмицата се пишат с главна буква. В българския език дните от седмицата и месеците са съществителни нарицателни, които се изписват с малка буква.

Приложимост в прогимназиален етап:

Лабиринтът може да бъде използван в овладяването на знания за частите на речта, като част от темите, свързани с изучаване на неизменяемите части на речта.

1. Правилната посока към лабиринта минава през наречие, което е антоним на там.

2. След като намерите правилния път, запишете всички наречия, които може да образувате с буквите в лабиринта.

3. С всяка буква образувайте междуметие.

4. Опишете пътя си по лабиринта. Коя част на речта присъства най-често в текста, който създадохте?

Задача 4. „Открий скритите думи“

Приложимост в детска градина:

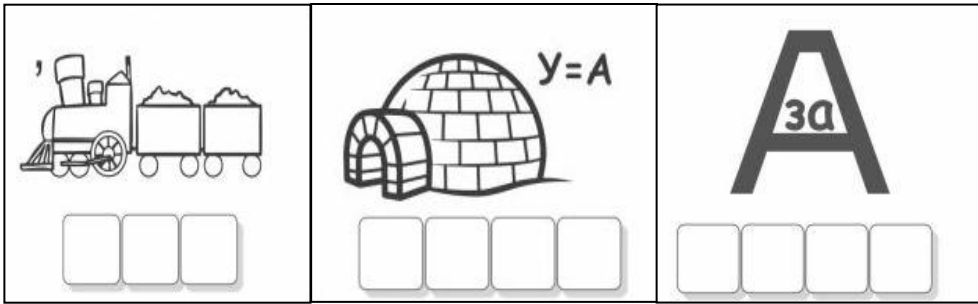
Деца трябва да анализират изображението, да изключат ненужните части (ако има такива), да заменят един елемент с друг и да комбинират отделните елементи, за да достигнат до крайната дума.

1. Премахнете от началото на изобразената дума толкова букви, колкото са запетайте и запишете думата, която ще получите.

2. Заменете буква У с буква А и запишете думата, която ще получите.

3. Използвайте трите букви, добавете още една и запишете думата, която ще получите.

Това е отлична тренировка за аналитичното мислене, която насърчава както когнитивните, така и езиковите умения.

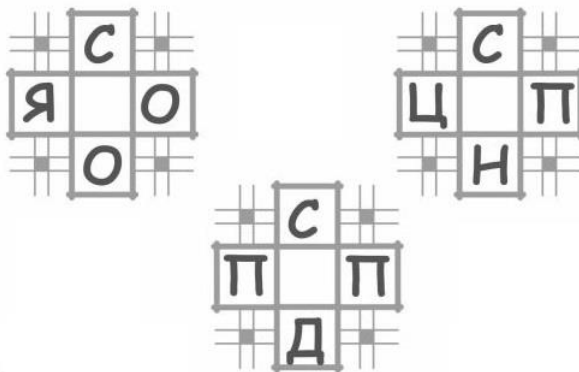


Когато детето работи върху по-труден ребус, то развива търпение и умение да не се отказва, а да търси решение, което е важно за адаптацията му към училищната среда, а успешното решаване на ребус носи чувство на удовлетворение и гордост, което повишава увереността на детето в собствените му способности.

Задача 5. „Открий липсващите букви“

Приложимост в детската градина:

На децата се задава указание: *Добавете букви в празните квадратче, за да получите по две нови думи.* Този тип енигматични задачи са изключително полезен и ефективен метод в детската градина за подготовка за четене и писане (ограмотяване). Те развиват ключови умения, които са основата на езиковото развитие. Детето се учи да разделя думата на отделни звукове (фонемии) и да локализира кой точно звук липсва; съотнася чутия липсващ звук с неговия писмен знак (буква) – умение, което е абсолютно критично за започване на четенето; затвърждава познанията за буквите; помага на децата да осъзнаят, че буквите имат линейна подредба в думата (една след друга) и че промяната дори на една буква променя цялата дума.



Приложимост в начален етап:

Техниката може да бъде приложена в глобалната тема „Думата като част на речта“ в 3. клас, с оглед на овладяване на следните компетентности като очаквани резултати: познава съществителното име като част на речта; определя рода, вида и числото на съществителното име.

Едно от най-важните умения, които учениците могат да придобият посредством такъв тип задача, е овладяването на знания за граматичните признаци на съществителното име, осъзнаване на рода на съществителното като постоянна граматична категория, както и нулевото окончание при съществителните имена от м. р., ед. ч.

Приложимост в прогимназиален етап:

Такъв тип задача може да бъде използвана при овладяването на знания за морфемен строеж на думата и може да бъде реализирана по следния начин.

1. *Всяка дума в редовете е изградена само от корен.*
2. *Потърсете значението на тези думи в тълковния речник.*
3. *Присъствието им в речника показва, че коренът е значеща морфема.*
4. *Образувайте нови думи от представените чрез поставянето на различни представки и наставки.*
5. *Как се наричат образуваните от вас думи, кое е общото между тях?*

Задача 6. **„Закодирано послание“**

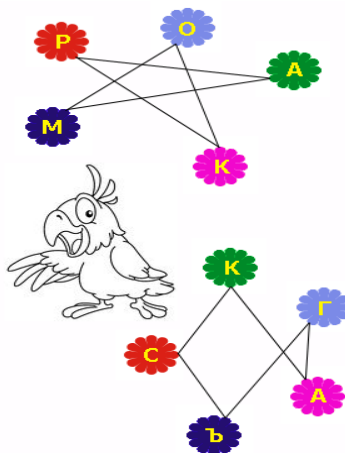
Приложимост в детската градина:

Задачи от този тип *Ако подредите правилно буквите, следвайки линиите, които ги свързват, ще откриете двете липсващи думи в края на стихотворението* – развиват логическото мислене, упражняват паметта и концентрацията и имат редица образователни ползи:

Папагал

Леда Милева

Слушай, бял папагал,
 стига вече си крещял,
 че ще се разсърди пръв
 силният и страшен лъв,
 после – жълтата тигрица,
 после – хитрата лисица,
 мечките,
 буболечките –
 всички ще надигнат глас!
 И с хобота си тогаз
 чичо Слон като запръска,
 ти ще станеш ...!

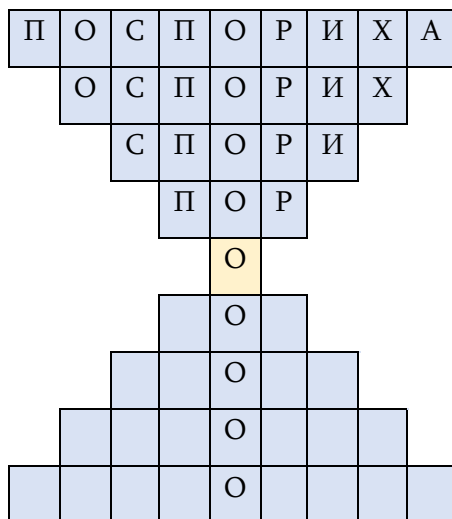


--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Приложимост в начален етап:

Запълнете квадратите в „Пясъчен часовник“ като следвате стъпките, скрити в отговорите на въпроса. Започнете от квадрат едно, като допълвате с окончания или представки. В третия ред на пясъчния часовник ще достигнете до глагола, чиито сродни думи се крият във възходящите редове.



1. Съществително име, м.р., ед. ч., означаващо дребно животно
2. Глагол, 3 л., ед. ч., сег. вр., синоним на диспутирам

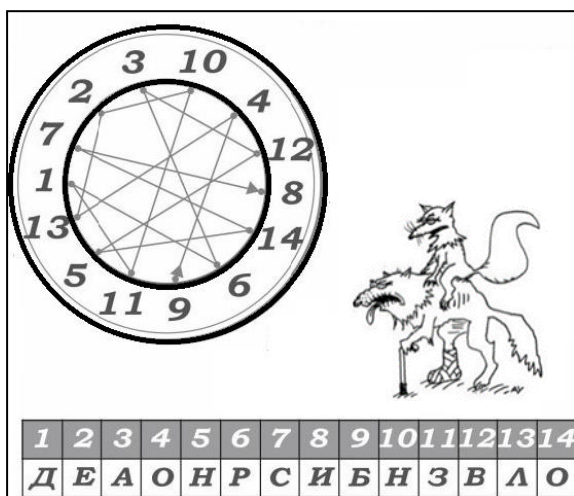
Приложимост в прогимназиален етап:

Задачата може да бъде трансформирана и адаптирана за целите на обучение в прогимназиален етап посредством добавяне на следните въпроси към нея: *Посочете основната глаголна форма на глагола. Запишете останалите граматични признаци, които не са посочени. Глаголът има омоним, който означава съществително име, включете глагола и съществителното име в едно изречение. Направете морфемен разбор на най-дългата дума в редовете. В кое от изучените произведения в 7. клас героите водят спор? Кои са героите, водещи спор? Каква е причината за спора? Кой прекратява спора? Защо една незначителна реплика довежда до този спор? С кое свое качество успява Странджата да потуши спора?*

Задача 7. „Цифрословица“

Приложимост в детската градина:

Енигматичните задачи за заменяне на цифри със съответстващите им букви (т. нар. кодиране или криптиране с елементарни шифри) с примерно условие *Замени цифрите от колелото с букви, за да разбереш коя приказка ще прочетем днес* са изключително полезни в обучението в детската градина, тъй като развиват комплексно когнитивните умения на децата. Тези игри стимулират мисленето на по-високо ниво, обвързвайки знания от няколко ядра и образователни направления, което е отлична подготовка за училище.



Приложимост в прогимназиален етап:

Всяко число в квадратчето е код на определена буква от азбуката (на еднаквите числа съответстват еднакви букви). Заместете с букви означените числа:

15	14	1	7	5	4	1	6	10	-	13
8	-	15	6	1	17	10	-	20	8	2
8	-	18	1	-	11	3	9	17	17	1

1. Минало неопределено време на глагола *водя* във форма за 3 л., ед. ч. – 9, 1, 13, 5, 4, 8, 14, 8.

2. Минало неопределено време на глагола *чета* във форма за 3 л., ед. ч. – 3, 11, 3, 2.

3. Минало предварително време на глагола *горя* във форма за 1 л., ед. ч. – 15, 10, 12, 7, 5, 6, 8, 2.

4. Минало предварително време на глагола *ограмотя* във форма за минало предварително време, в която е употребена кратка форма на спомагателния глагол – 15, 3, 5, 11, 6, 1, 20, 5, 17, 8.

5. Минало неопределено време на глагола *заемам* в 3 л., мн. ч. – 9, 1, 18, 3, 2, 8.

Прочетете последователно буквите в квадратчетата. От кое произведение е цитатът? В коя част от произведението присъства цитатът? Кой е героят, на когото принадлежат думите? Каква част на речта е четвъртата дума от цитата? Докажете, че съществува омонимия при формата на четвъртата дума, като включите и двете думи в изречения, в които да реализирате различните им значения. Разтълкувайте с няколко изречения внушенията на цитата.

Задача 8. „Магически квадрат“

Запълнете квадрата, като запишете всички прилагателни имена и минали страдателни причастия от елегията „Заточеници“, които съдържат в строежа си наставка -ен. В празния вертикален ред 8 отбележете с число 1 редовете, съдържащи минало страдателно причастие, а редовете с прилагателните имена означете с число 2. Във всяка една от думите ще откриете по едно съществително име, запишете го.

5. Преизказна глаголна форма в ж. р, ед. ч., с речниково значение *придобила дете*

6. Прилагателно име в м. р, ед. ч., синоним на *добър*

7. Глагол в 1 л., ед. ч, минало неопределено време, *ставам по-голям*

8. Преизказна глаголна форма, 1 л., ед. ч., с речниково значение *закърмен, захранен*

9. Лично местоимение, 1 л., ед. ч, играещо роля на допълнение

Какъв е жанрът на „На прощаване“? Направете морфологичен анализ на думите в заглавието. Кой е глаголът, от който е образувано съществителното име? Коментирайте с няколко изречения внушенията на заглавието. Защо лирическият говорител си служи с глагол в повелително наклонение в обръщението към майка си? Защо първоличната глаголна форма е основна в стихотворението. Как се нарича художественият похват, изразен посредством наречието за място? Кое налага употребата на преизказните глаголни форми в изречението? Коя от думите в кръстословицата има омоним, изразен посредством минало свършено деятелно причастие. Включете двете думи в изречение.

Задача 9. „Литературен шах“. „С хода на коня“

Като използвате шахматния кон за разшифроване, ще прочетете цитат от изучено литературно произведение. Конят започва своя устрем от полето, маркирано в по-тъмен шрифт.

Град	пад	сър	тъй
да	би	да	пад
не	ца	нал	бил
тъй	сър	не	бе
та	пад	у	град

От кое изучено произведение е цитатът? Посочете жанра и автора на творбата. На кого принадлежат думите? В кое наклонение са използваните глаголни форми? Кое налага употребата на условно наклонение? Коментирайте значението на съществителното име „град“, употребен в цитата. В какви отношения помежду си думите „град“ и „град“. Употребете съществителното име в две различни изречения, в които думата да реализира и двете си значения. Коментирайте внушенията на думите с няколко

изречения.

В прогимназиален етап енигматиката предоставя възможност за овладяване и усъвършенстване на комуникативна компетентност на учениците, активизиране на речевото им участие, мотивацията в процеса на обучение. Представените упражнения са насочени предимно към усвояване на лингвистични знания по морфология, предвидени за изучаване в 7. клас. Морфологичният дял продължава и в съвременните условия на обучение да бъде едновременно и най-трудният за усвояване от страна на учениците, и най-предизвикателният за преподаване от страна на учителя. Дял, за чието обстойно, изчерпателно, системно и най-вече функционално представяне, са необходими не само достатъчно (доколкото е възможно това да бъде определение към морфологията с нейната необятност и сложна системност) знания от страна на съвременния учител, но и разнообразие в избора на подход, което да бъде достатъчно мотивиращо за обучаваните, но и сериозно, с оглед на характера на самия дял.

С оглед на гореизброеното демонстрираните упражнения по морфология целят не просто овладяване на системни знания за морфологичните единици посредством енигматичните средства, а и обвързването им с изучените литературни произведения в 7. клас.

Без да претендират за изчерпателност и иновативност в представените упражнения, авторите са направили опит да осъществят междупредметна връзка между морфологичния дял и литературата, като похват за проверка на овладените знания. С това не се изчерпва ролята на литературните знания и умения, а посредством последователността от въпросите, поставени след всяка една от енигматичните морфологични задачи, морфологията и литературата си подават ръка, за да се превърнат в едно комбинирано упражнение, което може да се използва във всеки един етап на обучението по български език, паралелно с обучението по литература.

Представените упражнения са отворена система, което позволява тяхното допълване и интерпретиране с оглед на темата и целите, поставени в урока. Иновативно в тях е възможността всяка една задача да бъде адаптирана посредством целите на обучение на всеки един от етапите, през които преминават обучаваните, чрез отчитане на психофизиологически и възрастови и културни особености. Това е съществено, защото езиковите компетентности се свързват не само със способността за общуване, но и с

познаването на историята, културата и нравите на народа, говорещ съответния език. Разглеждането на културните особености подпомага процеса на диференциация между културите и стереотипите на мислене, които ги изграждат (Алиндер-Исмаилова, 2022). Иновативна е и появата на пресечната точка между литературата и българския език в обучението, която често се пренебрегва в традиционните форми на педагогическо взаимодействие, а е от съществено значение за формирането на познание, изградено въз основа на емоционалната култура, заложена в литературните текстове.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

АЛИНДЕР-ИСМАИЛОВА, Е., 2020. *Формиране на компетенции при чуждоезиковата подготовка на бъдещите педагогически специалисти.* – In: SocioBrains, www.sociobrains.com. Bulgaria: № 72, August 2020, ISSN 2367-5721 (online), pp. 20 – 27.

АЛИНДЕР-ИСМАИЛОВА, Е. 2022. *Езикови компетенции в контекста на успешната комуникация и межкултурното взаимодействие.* – In: SocioBrains, www.sociobrains.com. Bulgaria: № 95, July 2022, ISSN 2367-5721 (online), pp. 33 – 37.

ДИМОВА, Р., 1989. *Занимателна морфология.* София: Народна просвета.

ЧЕПИШЕВА, К., 2019. *Изучаване на местоименната парадигма чрез интерактивни практики.* В: Педагогическата комуникация: традиционна и дигитална. София: Фабер.

*гл. ас. д-р Красимира Петева Чепишева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Факултет по хуманитарни науки, катедра „Български език“
e-mail: k.chepisheva@shu.bg*

*Магдалена Стоянова Стоянова
докторант в докторска програма „Предучилищна педагогика“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра „Предучилищно и начално образование“
e-mail: m.stoianova@shu.bg*

ПЕДАГОГИЧЕСКА ЕФЕКТИВНОСТ В ХЕТЕРОГЕННАТА ДЕТСКА ГРУПА: ИНТЕРКУЛТУРЕН И ВЪЗРАСТОВ ДИФЕРЕНЦИАЛ

Магдалена С. Стоянова, Ергиджан О. Алиндер-Исмаилова

PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS IN THE HETEROGENEOUS CHILDREN'S GROUP: INTERCULTURAL AND AGE-RELATED DIFFERENCES

Magdalena S. Stoyanova, Ergidzhan O. Alinder-Ismailova

ABSTRACT: Contemporary early childhood settings are defined by heterogeneous groups reflecting broad variations in ethnicity, culture, language, and developmental age (3 – 6 years). Effective pedagogy in these diverse settings necessitates advanced intercultural competence and tailored strategies to manage challenges like communication barriers and uneven starting knowledge. Successful teaching relies on systematic differentiated instruction, where educators act as cultural facilitators to promote integration. This includes supporting second-language acquisition and adapting tasks (complexity and method) to meet all age groups concurrently. This adaptive, inclusive practice, buttressed by self-reflection, is essential for ensuring equitable opportunities and cultivating social skills and tolerance among all young learners.

KEYWORDS: Diverse Group Composition, Intercultural Competence, Differentiated Pedagogy, Age Variation, Inclusive Education, Bilingual Acquisition, Early Childhood Education.

Детската градина е първото социално звено извън семейството, където детето се среща с многообразието в обществото. В условията на глобализация, миграционни процеси и демографски промени, т.нар. *смесени (хетерогенни) групи* в детските градини, включващи деца от различни етнически, културни, езикови и възрастови среди, не са изключение.

В смесените групи често присъстват деца от различни етнически малцинства, които са носители на специфични културна идентичност, език, традиции и възпитателни модели. Всички те се различават по майчин език и ниво на владеене на български, по традиции, обичаи и религиозни вярвания, социален и икономически статус, система на семейно възпитание. Основни предизвикателства в такъв тип група са не само езиковите бариери, водещи до затруднения в комуникацията, но и културните различия, стереотипите и предразсъдъците, неравнопоставеността в стартовите образователни възможности.

В малки населени места, сегрегирани квартали, в ситуации на недостиг на кадри или административни реорганизации в смесени групи се включват и деца на различна възраст (от 3 до 6 г.), и такива от различни етноси. Този тип групи също изправят педагозите пред редица предизвикателства – трудности при организиране на ситуациите, така че да са адекватни за всички възрасти, риск от социална изолация на по-малките или доминиране на по-големите деца, затруднение при диференциране на задачите и т.н.

Успешното справяне с тези комплексни предизвикателства, произтичащи както от възрастовия диференциал, така и от етнокултурното многообразие, изисква от учителя да развива интеркултурна компетентност и да прилага целенасочени стратегии за приобщаване и педагогическа рефлексия. Интеркултурната комуникация надхвърля чисто езиковия обмен, фокусирайки се върху разбирането и уважението към различните комуникационни норми и светогледи. Учителят трябва да действа като медиатор и преводач на култури, демонстрирайки чувствителност към различията и насърчавайки създаването на многоезична и мултикултурна среда. Това включва използването на родния език на децата (в песни, броеници, кратки изрази) за повишаване на тяхната самооценка и включването на културно-специфичен материал (приказки, обичаи, празници) в учебното съдържание, което прави всички култури видими и уважавани. За да се гарантира, че децата от малцинствата, например, развиват пълна двуезичност (билингвизъм), е от ключово значение да се прилага модел на субмерсия с подкрепа – потапяне в езиковата среда на българския език, комбинирано с целенасочено включване на културно-специфични и езикови мостове от техния майчин език, което подкрепя когнитивното и емоционалното им развитие (Колева, 2020).

Приобщаването е целенасочен процес, който гарантира, че всяко дете се чувства прието, ценно и равнопоставено в групата. За децата със значителни езикови или културни дефицити, както и тези със специални образователни потребности (СОП), е препоръчително създаването на индивидуални образователни програми (ИОП). От друга страна, в контекста на разнообразието, учителят трябва да работи целенасочено за развитие на емпатия, управление на конфликтите и толерантност чрез структурирани дейности по социално-емоционално учене, включващи „Кръг на споделяне“ или ролеви игри, които подпомагат разбирането на емоциите, повлияни от културни различия. Практически приложим

акцент е използването на технологиите за преодоляване на езиковите бариери при комуникацията с родителите, както и създаването на „портфолио на многообразието“ на групата (Георгиева, 2024).

Педагогическата рефлексия е постоянен процес на преосмисляне и оценяване на собствената практика, чрез който учителят регулярно преценява ефективността на диференцирания подход и следи за социалната изолация на отделни деца, като същевременно стимулира детската рефлексия върху ученето и осмислянето на взаимопомощта.

Особен подход изискват организацията, ръководството и планирането на учебната дейност и в частност – тази по образователно направление Български език. Учителят, който организира и ръководи учебната дейност на смесена група, задължително следва да се съобразява с факта, че в една и съща педагогическа ситуация се поставят задачи и изисквания към деца, които по различен начин и с различни възможности подхождат към изпълнението им:

- 3 – 4-годишните първо действат, а след това осмислят действията си;
- 4 – 5-годишните едновременно действат и осмислят;
- 5 – 6-годишните първо осмислят, след което пристъпват към действие.

Правилното отчитане на равнището, достигнато в развитието на децата, позволява на педагога да подбере и приложи най-подходящите форми, методи и средства за организиране на обучението. Освен това той трябва да познава програмата за възпитателна работа на всички възрастови групи, за да може диференцирано да планира и ръководи обучението на децата в смесената група; да познава възрастовите и индивидуалните особености на децата и да се съобразява с тях при определяне на съдържанието на обучението; да притежава умения за разпределяне на вниманието, за да може едновременно да насочва и коригира дейността на децата.

Според Теодора Вълчева (2023), ефективното диференцирано обучение в разновъзрастова група се постига чрез прилагане на принципа на вертикалната и хоризонталната диференциация, като вертикалната се отнася до сложността на задачите в рамките на едно и също учебно съдържание, а хоризонталната включва вариации в методите и средствата, което е особено важно за децата с различен стил на учене.

При планирането и организирането на учебната дейност на децата от смесена група учителят трябва да съобразява конкретните програмни

задачи с реалните възможности на децата; да предоставя възможност за свързване на вече усвоените знания, умения и навици с новопридобитите; да осигурява възможност на всички деца за самостоятелна познавателна дейност и активна речева практика; да насочва децата към реализиране на възможностите за интегриране на учебната дейност с останалите видове дейности; ясно и точно да позиционира дидактичните игри в съдържанието и методиката на обучението; да установява потребностите от допълнителна индивидуална работа с отделни деца за овладяване на езика и програмното съдържание като цяло.

Успешното управление на разновъзрастова група изисква създаването на гъвкави и многофункционални групи и центрове по интереси, които трябва да предлагат дейности с различна степен на сложност. Това позволява на 6-годишните да работят по-абстрактно и самостоятелно, докато 3-годишните се включват с манипулативни и сензорни задачи по същата тема, което подпомага самостоятелното диференцирано учене и улеснява учителя.

Важен момент от организирането и ръководството на учебната дейност на децата в смесената група е насочването им към практическо приложение на усвоените знания, умения и навици (напр: „Да покажем на по-малките как се прави...“, „Помогнете на... да...“). Прилагането на такъв подход при мотивирането на практическа дейност помага на децата да осъзнаят нейната социална значимост и повишава възпитателния ефект, като едновременно с това повишава познавателната активност, тъй като при съвместно обучение по-малките деца непосредствено възприемат и усвояват познавателния опит на по-големите.

Като основна форма на обучението в детската градина, педагогическата ситуация по БЕЛ в смесена група изисква от учителя гъвкавост, находчивост и педагогическо майсторство при организирането в зависимост от това дали в педагогическата ситуация ще се следват еднакви или различни цели и задачи. В практиката преобладават ситуации с различни цели и задачи от едни и същи образователни ядра. При тяхното планиране и провеждане е важно да се прецени правилно каква част от децата ще усвояват нови знания и каква част ще затвърждават и надграждат възприетото от предишни занятия. Изискването за максимално реализиране на възможностите за интегриране между учебното съдържание на различните раздели от програмата се осъществява по-трудно, което поставя учителя пред необходимостта да проявява по-голяма самостоятелност и творчество при осмислянето и

приложението на комплексно-интегралния подход в конкретните условия на групата.

Ситуациите по БЕЛ реализират следните основни задачи: развитие на свързаната реч, обогатяване на детския речник, развитие на граматически правилна реч и формиране на звукова култура, възприемане на художествена литература, подготовка за ограмотяване.

В смесена група работата за *развитие на свързаната реч* се осъществява въз основа на програмното съдържание за 3 – 4, 4 – 5 и 5 – 6-годишните деца. Различните видове речева дейност се планират и осъществяват в зависимост от състава на групата. Включването, подреждането и изпълнението във всяко комплексно занятие на задачи от тази област се осъществява така, че да не се превишава предвиденото за съответната подгрупа времетраене (ако се налага удължаването му, това става в полза на играта). Едно занятие със задачи за свързана реч може да се проведе в първата част под формата на разговор с 3 – 4-годишните деца, а с 4 – 5-годишните - под формата на беседа. Учителят задава въпросите диференцирано, съобразно възрастта на децата, обединява отговорите им и от тях съставя разказ, който 3 – 4-годишните не повтарят, но чрез него изграждат цялостни впечатления. Други разновидности на занятия за развитие на свързаната реч са съставяне на разказ чрез обединяването в общ сюжет на две различни картини, разказ по наблюдение и преживяване, разказ по дадена случка с помощта на нагледно средство, разказ по дадено начало (словесен образец или начало на литературно произведение), разказ по дадени думи, разказ по дадена тема, творчески разказ, преразказ. При всички от изброените форми, при реализирането на задачите учителят следва да отчита вече изградените речеви умения, самостоятелността на мисълта и богатството на въображението на децата от смесената група.

Работата по *обогатяване и активизиране на речника* в смесена група се концентрира около следните задачи:

1. При 3-годишните – увеличаване на речниковия запас от думи, осмислянето им и свързването им с родови понятия и видови понятия
2. При 4 – 5-годишните – затвърдяване на понятията, обогатяване на категориалния апарат с думи-признаци, назоваващи форма, големина, естетически и нравствени качества
3. При 6 – 7-годишните – разширяване на речника с думи-антоними, синоними, многозначни думи, фразеологични словосъчетания и т.н.

Развитието на граматически правилна реч е трудна за реализиране в

смесена група задача. Учителят трябва да има представа за дефицитите на децата и причината за произхода им, след което да работи по система от дидактически упражнения за овладяване на граматически правилна реч и диференциран подход при прилагането ѝ. Трябва да се има предвид обаче, че в детската градина децата не се обучават в писмена реч, която има различна структура от устната. Затова учителят следва винаги да поставя думата в словесно обкръжение (контекст), а негова постоянна задача е да поправя грешките на децата, като корекциите се извършват тактично, умело и настойчиво.

За да се осигури обективна оценка на напредъка на децата в езиковото развитие, особено тези с различен майчин език, е препоръчително използването на динамично оценяване (*dynamic assessment*) – подход, който фокусира не само върху моментните знания, но и върху потенциала за учене и усвояване на новата информация под ръководството на учителя (Георгиева, 2024).

Формирането на *звуквата култура* също има своите трудности при овладяване в смесена група. Диференцирано тук се върви при по-малките деца за формиране на фонематичен слух, а при по-големите – осмисляне на звуквата страна на речта. При 3-годишните се залага на попълване на изреченията с пропуснати думи, довършване на гатанка, групиране на думите според времето им на изговаряне („дълги“ и „къси“). 4 – 5-годишните работят за откриване броя на думите в изречение, подреждане на думи в изречение, откриване на повтарящ се звук, а 5 – 6-годишните работят самостоятелно по графично отбелязване броя на думите в изречение, отбелязване на звуковете в думата, маркиране на позицията на звук и т.н.

Работата с художествена литература също поставя учителя, работещ в смесена група пред редица предизвикателства. Една от най-трудните задачи е подборът на подходящ текст, който да удовлетворява естетическите потребности на децата от всички възрасти. Той трябва да съдържа малко непознати думи и да третира тема, близка до познавателната им активност. Работата върху рецепцията на смисъла и формата на текста в единство е насочена към усъвършенстване и на уменията за продуциране на текст. Интерактивността на уроците се изразява посредством ролята на учителя като помощник, поставянето на проблемни въпроси, свързани с текстове, които представят тематика близка до техните интереси и занимания (Чепишева, 2025). Подходящи са народните приказки и кратките разкази. Чрез въпроси, насочени към най-

малките учителят би могъл да установи познаването на персонажите, от по-големите може да изиска да наблюдават детайлите, да проследят хода на действието, а от най-големите – да окачествят действията на героите и/или да предложат алтернативен сюжетен ход.

Подготовката за ограмотяване, адресирана предимно към най-големите деца от смесената група, предлага възможности за включване и на останалите деца, ако бъде правилно организирана и структурирана. Тригодишните трябва да осъзнаят, че използват думи и изречения като словесен материал, да умеят да ги разграничават, да подобряват артикулацията си. 4 – 5-годишните вече търсят смисъла на употребената дума, коментират промяната на смисъла на изречението след употребата ѝ, образуват родни думи, допълват асоциативно пропуснатата в изречението дума, отделят изреченията в потока на речта или в рамките на текст, а 6-годишните извършват дейности, които учителят ръководи, предоставяйки на по-малките други задачи. Те вече правят графични схеми на изречения, изработват звукови модели, откриват броя на сричките в дума.

В същите шест ядра, съгласно НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование, е структурирано съдържанието по образователно направление БЕЛ за детската градина: свързаната реч, речник, граматически правилна реч, звукова култура, възприемане на литературно произведение, подготовка за ограмотяване. За разработването на програмното съдържание по образователно направление БЕЛ, издателства на познавателни книжки и учебни материали залагат предимно на т.н. спираловиден принцип, изразяващ се в системната повторемост на едни и същи теми в следващите възрастови периоди, като при всяко повторение на темата нейното съдържание се допълва, обогатява и усъвършенства.

Така например по тема „Есен“ би могло да се работи в смесена група на принципа на интегративността, съобразявайки се с очакваните резултати и изпълнявайки заложените цели и задачи, по следния начин:

I група:

тема „Есен на пазара“;

очаквани резултати: Назовава предмети от близкото обкръжение;

Използва прости кратки изречения.

II група:

тема „Златна есен“;

очаквани резултати: Участва в диалог; Назовава предмети и лица, форми и цветове; Използва базов речник – съществителни, прилагателни,

глаголи, свързващи думи; Съставя въпросителни изречения.

III група:

тема „Плодородна есен“;

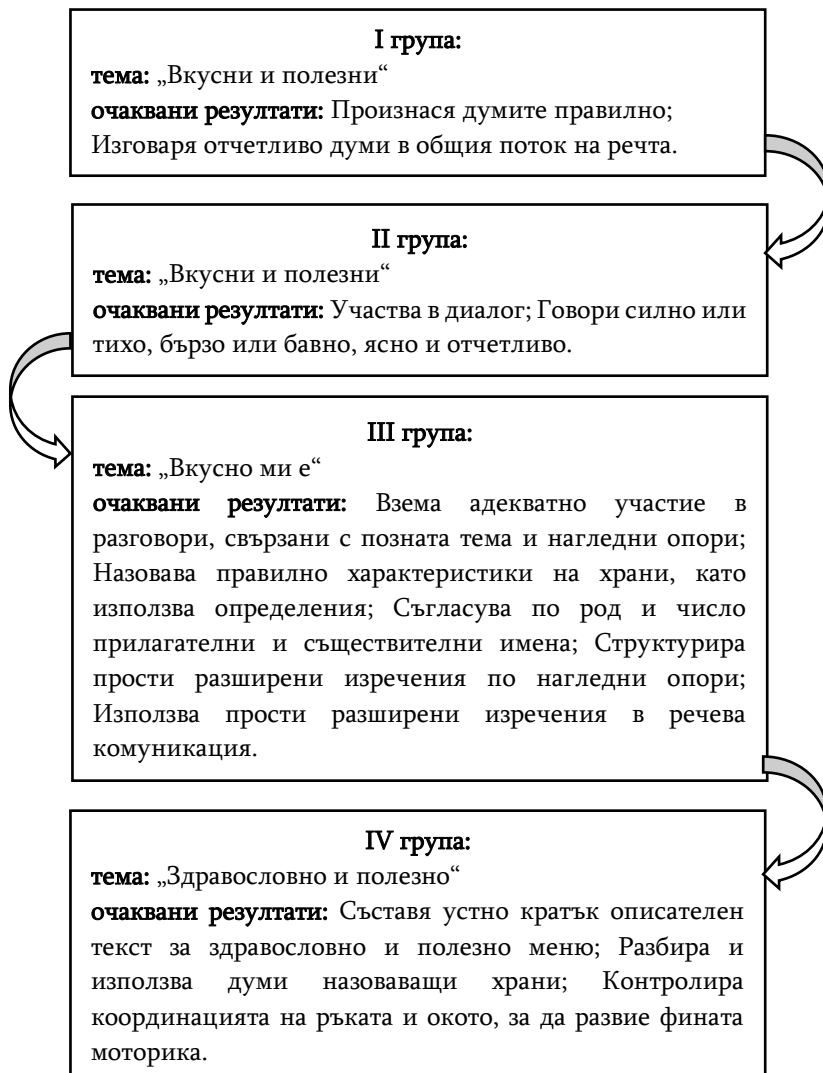
очаквани резултати: Взема активно участие в диалогичния процес по темата; Структурира прости разширени изречения; Назовава и описва предмети и лица, форми и цветове, вкусове и аромати.

IV група:

тема „Есен е вече пристигнала тук“;

очаквани резултати: Инициира и поддържа диалог; Съставя разказ по серия от картини; Разказва по зададени опорни въпроси; Различава и използва думи, назоваващи предмети, с различни характеристики; Демонстрира начални графични умения.

Или:



И тъй като играта е основна, водеща дейност в детското развитие и е едновременно средство за възпитание, за създаване на развиваща възпитателно-образователна среда, начин на обучение и своеобразна форма за организиране на живота им, тя може и дори трябва да се превърне в целенасочена, осъзната и организирана дейност, чрез която да се постигнат очакваните резултати в обучението. По посочените по-горе теми подходящи игри могат да са:

- игра „На пазара за зеленчуци“ – списък с 4 зеленчука, които трябва да се закупят (стимулира паметта и възприятието, логиката и наблюдателността);

- игра „Зеленчукова градина“ – включва 36 карти, илюстриращи цели или разрязани на половина зеленчуци, чиято цел е да се търсят двойки еднакви зеленчуци (повишава концентрацията и развива бързината и въображението);

- сензорна игра „Какво е това“ – състои се от торбичка, която включва 36 храни, в която децата трябва да бръкнат и да разпознаят продукта само с докосване, а след това да го поставят на правилното място на картата (предназначена да стимулира сензорните възприятия и асоциативното мислене; развива познавателните способности и речниковия запас);

- игра „Плодове и зеленчуци“ – включва 36 жетона с плодове и зеленчуци, 4 карти със сезонни сцени и лото дъски, на които децата трябва да поставят жетоните, в зависимост от това, кои плодове и зеленчуци са характерни за конкретните сезони. (стимулира паметта и асоциативното мислене, превръща познанието в забавно и визуално приключение, спомага за обогатяването и развитието на речта).

- игра „Лото“ – съдържа предварително изготвена схема, разчертана на магнитна дъска, върху която децата трябва да разпределят смесени в купи магнитни плодове и зеленчуци (развива наблюдателност и концентрация, стимулира усъвършенстването на визуалното възприемане и различаване на вида и формата, приликите и разликите, класификацията, ориентиране в границите на схемата; изгражда интердисциплинарни връзки с ОН Математика) (Вичева, 2025).

Така, чрез игра, децата формират познавателната си активност, развиват социалните си умения, общуването, стимулират се техните чувства, емоции и преживявания, формират се ценностна система и различни умения (Стоянова, 2025).

Работата в смесена група предполага мобилизация от страна на учителя и подготвяне на диференцирани задания за микрогрупите с хомогенен и нехомогенен състав, които са динамични и зависят от вида на поставената задача. При предварителната подготовка учителят не бива да разчита само на готови примерни тематични разпределения, а да прояви творчество и замисъл при подбора и дозирането на учебното съдържание, формите и методите, средствата и похватите, съобразно степента на развитие на децата от групата, която ръководи.

Работата в смесена разноетническа или разновъзрастова група изисква специфичен, чувствителен, адаптивен и компетентен подход. Макар и да носи определени трудности и проблеми при реализиране на педагогическите ситуации, тя има и свои позитиви – предлага възможност за изграждане на по-хармонична, приобщаваща и отворена образователна среда, в която децата развиват толерантност, емпатия, социална отговорност и межкултурна компетентност.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ВИЧЕВА, З., 2025. *Приложение на интерактивни ресурси в обучението по математика в детската градина*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, ISBN 978-619-201-808-5, с. 71.
- ВЪЛЧЕВА, Т., 2023. *Диференциран подход в предучилищното образование: теория и практика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- ГЕОРГИЕВА, С., 2024. *Интеркултурна комуникация и оценка на напредъка на деца с различен майчин език*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- КОЛЕВА, И., 2020. *Билингвизмът в детска възраст: Предизвикателства и подходи в предучилищното възпитание*. София: Образование.
- СТОЯНОВА, И. *Играта – фактор и средство за създаване на развиваща образователна среда при децата от предучилищна възраст*. В: Сборник доклади от научна конференция „Знание, наука, иновации, технологии“, Т. 1, В. Търново: Институт за знание, наука и иновации ЕООД, ISSN 2815-3472, с. 93.
- ЧЕПИШЕВА, К., 2025. *Обучението по морфология (5. – 7. клас) в контекста на съвременната образователна парадигма*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, ISBN 978-619-201-878-8, с. 177.

Магдалена Стоянова Стоянова
докторант в докторска програма „Предучилищна педагогика“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Предучилищно и начално образование“
e-mail: m.stoianova@shu.bg

проф. д-р Ергиджан Алиндер-Исмаилова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Предучилищно и начално образование“
e-mail: alinder@shu.bg

ИНТЕГРАТИВЕН МОДЕЛ ЗА РАЗВИТИЕ НА РЕЧТА И КОМУНИКАТИВНИТЕ УМЕНИЯ В ПРОЕКТНО ОРИЕНТИРАНА СРЕДА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Валентина В. Георгиева

INTEGRATIVE MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND COMMUNICATION SKILLS IN A PROJECT-ORIENTED KINDERGARTEN

Valentina V. Georgieva

ABSTRACT: This article presents an integrative model of pedagogical interaction in a project-oriented environment and outlines the possibilities for purposeful development of speech and communication skills in preschool children. The model conceptualizes project-based learning as an educational strategy through which the principles of the activity-based approach are implemented in an organized and pedagogically grounded manner.

KEYWORDS: project-based learning, preschool age, speech development, communication skills, activity-based approach.

Комуникативните умения представляват фундаментални способности на човека за ефективно общуване в процеса на предаване и възприемане на информация. Чрез тях се изразяват мисли, емоции и преживявания, предават се знания и се формират социални връзки. В предучилищна възраст качеството и ефективността на комуникативните взаимодействия са пряко зависими от равнището на речево развитие на децата. Усъвършенстването им още в този възрастов период е от съществено значение както за когнитивното, така и за социално-емоционалното им благополучие. Това обуславя необходимостта от образователни практики, които създават условия за социално взаимодействие и гарантират речевата активност още в ранна възраст.

В този контекст съвременните тенденции в образованието се базират на интегрирани подходи, които съчетават активност, сътрудничество и практическо учене. В това отношение проектно-базираното обучение (ПБО), се очертава като ефективен инструмент за постигане на целите на предучилищното образование, предоставяйки на децата възможност за цялостно развитие чрез активно участие в различни проектни дейности. Настоящата статия представя иновативен модел за стимулиране на речевата

активност и комуникативната компетентност в проектно ориентирана среда.

Актуалността на проблема, свързан с развитието на комуникативните умения при децата в предучилищна възраст, се обуславя от редуцирането на активното речево взаимодействие с възрастни и връстници. Социалната ангажираност на съвременната родителска общност, води до ограничаване на речевата практика в семейната среда. Все по-често живото общуване у дома се замества от индивидуални занимания с дигитални устройства, компютърни игри и други технологични средства, което ограничава възможностите за речево развитие у децата. Липсата на достатъчно реални комуникативни ситуации в ежедневието им, се отразява негативно върху формирането на устойчиви комуникативни умения за в бъдеще.

Образователните практики и методически подходи подчертават значението на стимулиращата средата и дейностния подход за развитието на речта. В тази връзка се отбелязва, че „в предучилищна възраст езиковото развитие е органично свързано с емоционалната зрялост и способността на детето да участва в целенасочена комуникация“ (Йорданова, 2012; цит. по Кърджалиева, 2025).

Според Е. Тополска „за развитието на детето е необходимо да се организира активното му участие в разнообразни дейности и постепенно разширяване на отношенията му с другите хора.“

Очертаната необходимост от активност и социална комуникация намира своето естествено отражение в дейностния подход в обучението. В предучилищното образование той се реализира чрез педагогическо взаимодействие, основано на игра, практически дейности и съвместна активност, които подпомагат формирането на взаимосвързан комплекс от знания, умения и социален опит у децата.

В отговор проектно-базираното обучение може да се разглежда като ефективна образователна стратегия за прилагане на принципите на дейностния подход в организирана и целенасочена форма. В предложения модел педагогическото взаимодействие се реализира чрез включване на децата в значими проекти, които интегрират съдържание от всички образователни направления. По този начин се създава компетентностно ориентирана образователна среда, осигуряваща познавателното и социално-емоционалното им развитие. Работата по проект създава условия за съвместна работа в екип, споделяне и обсъждане на идеи, задаване на въпроси, договаряне на действия и представяне на резултати. Очертаните аспекти стимулират активното използване на езика и превръщат ПБО в ефективно средство за речево развитие и усъвършенстване на комуникативните умения у децата.

В иновативния модел за педагогическо взаимодействие в проектно-

ориентирана среда работата по проект е структурираща форма на организация. Целенасочената дейност осигурява на децата активно участие в откриване, проучване и реализиране на конкретни идеи и задачи за достигане на значим краен продукт. В основата стоят конструктивните дейности като мотив и средство за развиване на компетентности от всички ОН подчинени на проектната тема. Усвояването им се осъществява в различните етапи на проекта – инициране, планиране, изпълнение, представяне на резултатите и рефлексия. Във всяка фаза се насърчава речевата инициатива и се създават условия за развитие както на диалогична така и на монологична реч – при формулиране и обсъждане на идеи, задаване на въпроси и търсене на информация, договаряне на роли и действия, представяне и аргументиране на резултати, осмисляне на собствените постижения. Езиковото разбиране се подпомага чрез решаване на проблемни задачи подчинени на общата тема в етапа на експериментиране. Комуникативните умения се развиват чрез провокации и стимулиране на диалогичната реч във всички етапи на проекта.

Чрез очертания модел на педагогическо взаимодействие се гарантира пълноценно реализиране на основните цели от ОН „Български език и литература“:

- развиване на свързана и граматически правилна реч;
- обогатяване на речниковия запас;
- формиране на звукова култура;
- възприемане и пресъздаване на литературни произведения;
- усъвършенстване на умения за комуникация, изразяване на мнение и разбиране на съдържание.

Според Е. Русинова и колектив (Русинова, 1995, стр. 11-13) педагогическото взаимодействие в детската градина, свързано с развитието на речта, трябва да е съобразено с факта, че чрез езика се осъществява познавателното развитие и социализацията на детето. В предучилищния период се обособява необходимост от изграждане на нови езикови структури, „разкриване на първите метаезикови познания у децата“, въвеждане на основни принципи на общуването, както и полагане на основи за начално ограмотяване. Тези особености на речевото развитие в предучилищна възраст предполагат използването на образователни стратегии, които съчетават езиково съдържание с активна, социално наситена дейност.

Е. Кобзева, като педагог работещ по проекти в предучилищна група, определя проектния метод, като ефективно средство за комплексно развитие на децата, чрез което се осигурява развитие на комуникативните им умения, когнитивните им способности и се постига психическо благополучие.

В рамките на интегративния модел за педагогическо взаимодействие в проектно ориентирана среда целите на предучилищното образование

заложи в законите разпоредби се реализират комплексно и осигуряват не само емоционална удовлетвореност, а и развиват умения за общуване и адекватно включване в реални речеви ситуации чрез:

- използване на литературни произведения: за създаване на мотивация и позитивно отношение към предстоящата дейност; за проучване на проблем по тема; за сравняване и анализ на постъпки, отношения, нагласи в различни ситуационни моменти и др.;

- развиване на монологична реч чрез: изразяване на мнение, описание на случка, споделяне на проучена информация, обосноваване на избор, представяне на собствени творби – рисунки, приложения, модели и др.;

- развиване на диалогична реч: насърчаване на комуникацията между участниците при проучване на информация по конкретна тема – задаване на въпроси, споделяне на идеи и преживявания; при планиране на дейности и роли в екипа; търсене на съдействие при възникнал проблем и др.;

- обогатяване на речника с нови думи, термини и изрази при назоваване на части, обекти, материали, инструменти, техники в зависимост от темата на проекта и конкретната задача; при търсене на информация по създадена проблемна ситуация; при презентирането на собствени продукти и др.;

- стимулиране на граматически правилна реч и развиване на звукова култура (използване на подходящ „времеви речник”, правилно произношение на звуковете в думите, изписване на някои графични елементи и др.) при решаването на проблемни задачи по време на експериментиране;

- развиване на култура на речево общуване – използване на учтиви форми, изслушване, проява на уважение и др.;

През всички етапи на реализиране на проекта се извършват корекции, ако се установят говорно-комуникативни нарушения.

Постигането на очертаните цели и задачи се осъществява в различните етапи на проектната работа:

Мотивация: речевата активност се стимулира чрез емоционални и визуални провокации, въпроси, художествени текстове и беседи, свързани с темата на проекта. По този начин се развиват умения за изразяване, слушане с разбиране, речников запас, речева памет и култура на общуване.

Планиране и подготовка: в този етап децата участват активно при формулиране на идеи и предложения. Насърчава се умението за изказване на мнение, обосноваване на избор и използване на точен речник, като се стимулират граматически правилна реч и звукова култура.

Реализиране на дейности/изследване: практическите ситуации развиват свързана и граматически правилна реч, обогатяват лексиката и формират звукова култура. В процеса на съвместна работа се утвърждава култура на речевото общуване.

Презентация и представяне на резултати: този етап подпомага развитието на монологична реч, като децата усвояват уменията да формулират ясен, последователен и граматически правилен изказ, използвайки подходящ речник и смислово издържано съдържание.

Рефлексия: децата упражняват комуникативните си умения чрез формулиране на мнения и аргументи в процеса на анализ и обсъждане на постигнатото, което допринася за по-добра самооценка и умения за социална комуникация.

Чрез предложената организация за педагогическо взаимодействие в проектно ориентирана среда успешно се реализират целите на ОН „Български език и литература“ във всички етапи на проектната дейност. Децата не принудено се включват в речеви ситуации, сравняват собствените си постижения с тези на другите и по естествен път се мотивират за усъвършенстване на комуникативните си способности.

В заключение може да се обобщи, че ПБО в предучилищна възраст създава благоприятни условия за целенасочено и устойчиво развитие на речта и комуникативните умения на децата. Чрез интегриране на съдържание от всички образователни направления в рамките на един проект се осигурява естествен контекст за активно езиково взаимодействие, социална комуникация и значимо участие в разнородни дейности. Представеният модел демонстрира как принципите на дейностния подход могат да бъдат реализирани в структурирана и педагогически обоснована форма, която съчетава познавателни, социално-емоционални и езикови цели. В този смисъл проектната работа се утвърждава като ефективна образователна стратегия за подкрепа на комуникативното развитие на децата в предучилищна възраст.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

ЗАКОН за предучилищно и училищно образование, Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и доп., бр. 98 от 9.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., изм., бр.105 от 30.16.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г., изм. ДВ. бр.17 от 1 Март 2022 г.

КОБЗЕВА, Е., 2014. Класификация и типове проекти, използвани в ДОУ/ Класификация и видове проекти, използвани в предучилищните образователни институции Достъпно на: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2014/11/20/klassifikatsiya-i-tipy-proektov-ispolzuemye-v-dou>

КЪРДЖАЛИЕВА, Ю., 2025. *Езиковото развитие на децата в предучилищна*

възраст: принципи и педагогически насоки. i-Продължаващо образование [online]. София: Департамент за езиково обучение и продължаваща квалификация, СУ „Св. Климент Охридски“. Достъпно на: <https://journal.deo.uni-sofia.bg/17940/> [прегледано на 2025-12-18].

РУСИНОВА, Е., 1995. Книга за учителя. Програма за възпитание на детето от две до седем – годишна възраст. Гюров, Д., Баева, М., Гюрова, В., и др. София ИК „ДАНИЕЛА УБЕНОВА“.

ТОПОЛСКА, Е., 2021. *Подходи в обучението по български език при деца с друг семеен език.* В: Образование и технологии, том 12, стр. 55–59. ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца, гр. Враца. Достъпно на: https://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2021/10/1_2021_55-59.pdf?utm_source=chatgpt.com [прегледано на 2025-12-18].

*ас. д-р Валентина Величкова Георгиева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Предучилищно и начално образование“
e-mail: v.v.georgieva@shu.bg*

ИНТЕГРИРАН ТЕХНОЛОГИЧЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО В 5. КЛАС: СЪДЪРЖАТЕЛЕН, ПРАКТИЧЕСКИ И ДИАГНОСТИЧЕН КОМПОНЕНТ

Инна Пл. Велчева

INTEGRATED TECHNOLOGICAL MODEL FOR DEVELOPING COMPETENCIES IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP FOR 5TH GRADE: CONTENT, ACTIVITY, AND DIAGNOSTIC COMPONENT

Inna Pl. Velcheva

ABSTRACT: This study presents an integrated technological model for developing competencies in technology and entrepreneurship for 5th-grade students. The model consists of three interrelated components: a content component that organizes key knowledge and concepts, an activity-based component providing project and practical tasks, and a diagnostic component to assess students' progress and learning outcomes. The approach emphasizes active learning, hands-on experiences, and competency development through structured educational interventions. Data from classroom observations and student performance were used to refine the model. The findings demonstrate that the integrated model enhances engagement, practical skills, and the ability to apply technological knowledge in real-life contexts. The study offers practical recommendations for implementing similar models in primary education.

KEYWORDS: technological competencies, technology and entrepreneurship, integrated model, project-based activities, diagnostic component.

Съвременното средно образование изисква все по-голямо интегриране на технологични и предприемачески компетентности чрез активни, проектно ориентирани и проблемно-базирани подходи в рамките на учебния предмет „Технологии и предприемачество“. Развитието на дигитални умения, критическо мислене и предприемаческа инициатива се превръща във важен компонент от обучението, който подготвя учениците за реални житейски и професионални ситуации. Учениците от 5. клас започват да усвояват основни технологични знания и умения, което изисква систематично и структурирано обучение, съчетано с експериментирание и работа по практически задачи.

Компетентностният подход в технологичното обучение подчертава интегрирането на знания, умения и ценности, необходими за практическата

реализация на ученическите проекти. Според (Данов, 2018) активното и проектно базирано обучение стимулира творческото мислене, инициативността и способността за решаване на практически проблеми. Съвременни изследвания (Atkin et al., 2001) подчертават значението на диагностичния компонент като инструмент за проследяване на напредъка и адаптиране на учебните дейности.

Хипотеза на настоящата публикация е: приложението на интегриран технологичен модел в обучението по „Технологии и предприемачество“ в 5. клас води до значимо повишаване на технологичните и предприемаческите компетентности на учениците чрез съчетаване на съдържателен, практически и диагностичен компонент.

Целта на настоящата публикация е да предложи авторова концептуална структура на интегриран технологичен модел за 5. клас, който ефективно формира технологични и предприемачески компетентности по учебния предмет „Технологии и предприемачество“ и да послужи като основа за разработване на аналогични модели, съобразени с учебното съдържание за 6. и 7. клас. В рамките на модела учениците реализират разнообразни практически дейности, като изготвяне на макети и прототипи, планиране и управление на малки проекти, симулиране на производствени процеси и решаване на практически проблеми в класната стая. Проектно ориентираният подход позволява на учениците да превърнат своите идеи в реални решения, да следват последователни стъпки в технологичния процес, да провеждат експерименти и да анализират резултатите. Така се развиват умения за критично мислене, стратегическо планиране, работа в екип, комуникация и презентация – ключови компетентности в предприемаческата подготовка.

Моделът включва три взаимосвързани компонента:

1. Съдържателен компонент: систематизация на ключови технологични и предприемачески знания, включително основни принципи на проектиране, безопасност и устойчиво развитие. Този компонент осигурява теоретичната основа, върху която се изграждат практическите умения и компетентности на учениците.

В основата на предложения интегриран технологичен модел стои съдържателният компонент, който представлява систематизирана рамка от знания, подпомагаща формирането на технологични и предприемачески компетентности. Той е съобразен с компетентностния подход в образованието, при който учебното съдържание не се разглежда единствено като съвкупност от факти и понятия, а като средство за развитие на умения и нагласи, приложими в реални житейски и учебни ситуации.

Основните функции и цели на съдържателния компонент са насочени към:

- структуриране на знанията по технологии и предприемачество, включително основни принципи на проектиране, безопасност, устойчиво развитие и управление на ресурси;

- развиване на ключови компетентности чрез създаване на условия за анализ, синтез и приложение на знанията в практически контекст;

- интегриране на междупредметни връзки, като взаимодействието на технологиите с математиката, природните науки и информационните технологии;

- осигуряване на концептуална основа за практическия компонент, върху която учениците изграждат и надграждат своите умения чрез проектни дейности;

- създаване на предпоставки за индивидуализирано обучение, отчитащо различията в подготовката, интересите и темпа на учене на учениците.

Учебното съдържание, включено в този компонент, предоставя възможности за активно и проектно базирано учене, като насърчава прилагането на знанията на практика и развитието на самостоятелност, критично мислене и предприемаческа нагласа. Чрез целенасочено и логически подредено структуриране се реализира спираловиден процес на развитие на компетентностите, при който всяка следваща тема надгражда усвоеното и разширява възможностите за практическо приложение.

По този начин съдържателният компонент осигурява координирана рамка за целия учебен процес и гарантира, че учениците разполагат с необходимите знания и концепции, които намират реализация в практическите дейности и оценъчните инструменти, заложи в модела.

2. Практически компонент: проектни задачи, практическо моделиране и работа в групи, насочени към развиване на умения за сътрудничество, критическо мислене и приложение на знанията в реални ситуации. Чрез активното участие на учениците се стимулира творческото мислене, инициативността и способността за решаване на практически проблеми.

Надграждайки съдържателния компонент, практическият компонент се утвърждава като централният елемент на интегрирания технологичен модел, чрез който се осъществява преходът от знание към умение и компетентност. Той създава условия за активно и проектно базирано учене, като насочва учениците към прилагане на усвоените теоретични знания в реални и практически ситуации.

Основните характеристики на практическия компонент включват:

- проектни задачи, при които учениците разработват продукти, модели или решения на конкретни технологични и предприемачески проблеми;

- практически упражнения и творчески дейности, свързани с измерване, конструиране, експериментирание и симулации;
- работа в екип и развитие на комуникативни умения чрез сътрудничество, обмен на идеи и съвместно вземане на решения;
- прилагане на междупредметни знания от математиката, природните науки и информационните технологии;
- развиване на самостоятелност и инициативност чрез планиране, реализиране и отчитане на резултатите от проектната дейност.

Чрез практическия компонент учениците усвояват не само технологични и предприемачески знания, но и умения за организация на работата, анализ на резултатите и творческо решаване на проблеми. Този компонент е ключов за реализиране на компетентностния подход и за формиране на умения, приложими в реалния живот и в бъдещото обучение на учениците.

3. Диагностичен компонент: контролни карти, критерии за оценка на проектите и инструменти за самооценка, чрез които се проследява усвояването на компетентностите. Този компонент позволява системно наблюдение на напредъка, индивидуализиране на обучението и своевременно подпомагане на учениците при усвояването на знанията и уменията.

Чрез интегрираното съчетаване на теория, практика и диагностика моделът създава условия за устойчиво формиране на технологични и предприемачески компетентности, които са приложими както в учебния процес, така и в реални житейски и професионални ситуации.

Логично продължение и допълнение на съдържателния и практическия компонент е диагностичният компонент, който изпълнява функцията на инструмент за оценка, обратна връзка и адаптация на учебния процес. Чрез него се проследява напредъкът на учениците по отношение на формираните компетентности и се създават условия за целенасочено усъвършенстване на обучението.

Основните функции на диагностичния компонент са свързани с:

- проследяване на напредъка чрез контролни карти, тестове и рубрики за оценка на проектните продукти;
- оценка на знания, умения и нагласи в съответствие с компетентностния подход;
- стимулиране на самооценка и рефлексия, като учениците анализират собствената си работа и идентифицират области за развитие;
- подобряване и адаптиране на учебния процес чрез използване на резултатите от диагностиката;

- предоставяне на обратна връзка за преподавателя относно ефективността на модела и възможностите за оптимизация на съдържанието и практическите дейности.

Диагностичният компонент е неразделна част от компетентностно ориентираното обучение, тъй като оценяването не се ограничава единствено до проверка на знания, а обхваща уменията за приложение, практическата компетентност и способността за анализ и вземане на решения. Тази среда създава условия за интеграция между технологичното обучение и творческата активност, като изкуството се превръща в **мост към ефективна комуникация и практическа компетентност**. Проф. К. Велчева в своя публикация извежда определение за специфичните компетентности „Специфичните, диференцирани компетенции са свързани със знания, умения, нагласи и оценъчни отношения на личността за определена сфера. Те осигуряват по-високи постижения, позволяват да се различават високите от средните постижения, по-добрите от по-малко добрите.“ (Велчева, К., 2023, с. 122). По този начин се подпомага спираловидното надграждане на компетентностите и се създават устойчиви предпоставки за развитие на технологично и предприемаческо мислене у учениците.

Структурата на предложения интегриран технологичен модел, която е представена в таблица 1, систематизира неговите основни компоненти, функции, примери за учебни дейности и очакваните резултати под формата на компетентности. Табличното представяне визуализира логическата връзка между съдържанието на обучението, практическата реализация на учебните дейности и оценяването на постигнатите резултати, което съответства на компетентностния подход в обучението по учебния предмет „Технологии и предприемачество“.

Съдържателният компонент организира и структурира ключовите знания по технологии и предприемачество, които служат като концептуална основа за учебния процес. Чрез теоретични уроци, дискусии и анализ на основни понятия и принципи се създават предпоставки за развитие на технологична грамотност и критично мислене у учениците.

Практическият компонент осигурява практическото приложение на усвоените знания, като акцентира върху проектни задачи, моделиране, работа в екип и представяне на резултатите. Този компонент подпомага формирането на практически умения, творческо мислене и умения за сътрудничество, като превръща ученика в активен участник в учебния процес.

Диагностичният компонент е насочен към оценка и проследяване на усвояването на компетентностите чрез използване на контролни карти, оценъчни рубрики, самооценка и наблюдение. Чрез него се създават условия

за анализ на резултатите, развитие на умения за самооценка и адаптивно учене, както и за оптимизиране на учебния процес спрямо индивидуалните потребности на учениците.

Таблица 1.

Структура на интегрирания технологичен модел

Компонент	Основни функции	Примери за учебни дейности	Очаквани компетентности
Съдържателен	Организира ключовите знания по технологии и предприемачество	Теоретични уроци, дискусии, анализ на концепции	Технологична грамотност, критично мислене
Практически	Практическо приложение на знанията	Проектни задачи, моделиране, работа в екип, презентации	Практически умения, творчество, сътрудничество
Диагностичен	Оценка на усвоените компетентности	Контролни карти, рубрики, самооценка, наблюдение	Самооценка, анализ на резултати, адаптивно учене

(авторова таблица)

Взаимодействието между трите компонента осигурява цялостност и последователност на интегрирания технологичен модел, като създава условия за устойчиво формиране на технологични и предприемачески компетентности в прогимназиалния етап на обучение.

Таблица 2.

Примери за дейности по компоненти

Компонент	Примерна учебна задача	Очакван резултат
Съдържателен	Изучаване на принципи за проектиране на мост	Усвояване на ключови понятия и правила
Практически	Създаване на макет на мост с подръчни материали	Прилагане на знанията в практически проект
Диагностичен	Оценка на проекта чрез рубрика и самооценка	Анализ на уменията, напредъка и областите за подобрене

(авторова таблица)

Таблицата представя примерни учебни задачи и очаквани резултати, организирани по три ключови компонента: съдържателен, практически диагностичен. Анализът подчертава тяхната роля в изграждането на комплексни компетентности у учениците.

1. Съдържателен компонент

• **Примерна учебна задача:** „Изучаване на принципи за проектиране на мост“

• **Очакван резултат:** „Усвояване на ключови понятия и правила“

• **Анализ:** Този компонент фокусира върху когнитивното усвояване на знание. Учебната задача е ориентирана към разбирането на основни концепции, като принципите на проектиране на мост. Очакваният резултат показва придобиването на теоретична база, която е фундамент за по-нататъшно практическо приложение. Това е първата и необходима стъпка за формиране на компетентностите.

2. Практически компонент

• **Примерна учебна задача:** „Създаване на макет на мост с подръчни материали“

• **Очакван резултат:** „Прилагане на знанията в практически проект“

• **Анализ:** Тук се акцентира върху приложението на теоретичните знания в практическа ситуация. Учениците упражняват уменията си чрез конкретна дейност, което спомага за развиване на творческо мислене, проблемно решаване и работа в екип. Практически компонент превръща знанията в компетенции чрез практика, съответстваща на принципа „учене чрез правене“.

3. Диагностичен компонент

• **Примерна учебна задача:** „Оценка на проекта чрез критерии за оценка и самооценка“

• **Очакван резултат:** „Анализ на уменията, напредъка и областите за подобрене“

• **Анализ:** Диагностичният компонент предоставя инструменти за самооценка и обратна връзка, което подпомага метакогнитивното развитие. Учениците могат да идентифицират силните си страни и зоните, в които се нуждаят от подобрене. Това насърчава автономността в ученето и отговаря на принципа за рефлексия като част от процеса на формиране на компетенции.

Обща оценка на таблицата:

Таблицата успешно илюстрира интегрирания подход към обучение, включващ:

- **Знание (съдържателен компонент)** – теоретична подготовка;
- **Умение (практически компонент)** – практическа реализация;
- **Оценка и рефлексия (диагностичен компонент)** – анализ и подобрене.

Този подход осигурява пълноценна образователна последователност, като гарантира не само усвояване на знания, но и тяхното прилагане и

самооценка, което е ключово за формиране на компетентностен профил у учениците.



Фиг. 1. Интегриран технологичен модел – схема на компонентите (авторова фигура)

Чрез интегрираното съчетаване на теория, практика и диагностика моделът създава условия за устойчиво формиране на технологични и предприемачески компетентности, които са приложими както в учебния процес, така и в реални житейски и професионални ситуации. Учениците развиват системно мислене, способност за анализ и оценка на технологични решения, предприемаческа нагласа за решаване на проблеми и реализиране на иновации. По този начин се подпомага подготовката на младите хора за активно участие в съвременното информационно и предприемаческо общество, съчетавайки знания, умения и ценности в цялостен обучителен процес.

Методология и инструментариум за диагностика

Диагностичният инструментариум е създаден с цел проследяване на усвояването на компетентностите, оценка на практическите умения и адаптиране на учебния процес според индивидуалните потребности на учениците. Оценката се извършва на три нива, съответстващи на компонентите на модела:

1. Съдържателен компонент

Цел: Измерване на усвоените знания и разбиране на ключови понятия.

Инструменти: тестове и контролни въпроси, кратки писмени задания, устни проверки и дискусии.

Пример: „Опиши стъпките за конструиране на мост“ или „Кои са основните принципи за безопасна работа с електронни компоненти?“

2. Практически компонент

Цел: Оценка на практическите умения и способността за прилагане на знанията в проекти и задачи.

Инструменти: практически задачи, индивидуални и групови проекти, наблюдение, оценъчни рубрики за качество, функционалност, творчество и организация на работа.

Пример: Създаване на макет на вятърна турбина или ученически проект с представяне на бизнес план.

3. Диагностичен компонент

Цел: Проследяване на напредъка, самооценка и адаптация на учебния процес.

Инструменти: самооценка на учениците чрез въпроси и скали, критерии за оценка и контролни карти, обратна връзка от преподавателя, наблюдение на инициативност, сътрудничество и умения за решаване на проблеми.

Пример: Таблица с въпроси „Какво научих?“, „Какво беше трудно?“ и „Как бих подобрил проекта си?“ – резултатите се сравняват със стандарта за компетентностите и служат като насоки за следващите учебни дейности.

Операционализация на модела в учебната практика

Прилагането на модела следва последователност:

1. **Подготовка и въвеждане на темата** (съдържателен компонент)
2. **Практически дейности и проекти** (практически компонент)
3. **Диагностично проследяване и обратна връзка** (диагностичен компонент)
4. **Рефлексия и обобщение**

Този подход осигурява плавен преход от теория към практика и гарантира целенасочено формиране на компетентности.

Връзка с учебната програма по „Технологии и предприемачество“

Моделът е съобразен с ДОС и компетентностния подход:

- Съдържателният компонент покрива технологични знания и принципи за безопасност и устойчиво развитие.
- Практическият компонент развива междупредметни умения, работа в екип и предприемаческа нагласа.
- Диагностичният компонент гарантира измеримост на резултатите и адаптивно обучение.

Това осигурява съответствие с програмните цели, компетентностите и очакваните резултати за прогимназиалния етап.

Подготовка за емпирично изследване / апробация

- **Участници:** ученици от 5. клас и преподаватели.
- **Условия:** класна стая с материали за практическа работа и ИТ ресурси.
- **Методи на оценка:** контролни карти, критерии за оценка, наблюдение, самооценка, анкети.
- **Критерии за ефективност:** технологична грамотност, практически умения, предприемачески компетентности, критично мислене и работа в екип.
- **Етапи:** въвеждане на теория \iff практически проекти \iff диагностично проследяване \iff обобщение и рефлексия.

Така апробацията предоставя данни за ефективността на модела, позволява адаптация спрямо нуждите на учениците и създава основа за внедряване на интегрирания подход.

Логика на взаимодействие:

- Съдържателният компонент осигурява знанията, които се прилагат чрез практическия компонент.
- Практическият компонент развива уменията и формира компетентности чрез активни проекти и сътрудничество.
- Диагностичният компонент проследява напредъка, подпомага адаптацията на учебния процес и осигурява обратна връзка за учителя и учениците.
- Целият процес се осъществява спираловидно, като всяка следваща тема надгражда предходните знания и умения.

Таблица 3.

Интегриран технологичен модел – компоненти, дейности, компетентности и оценка

Компонент	Функция	Учебни дейности	Очаквани компетентности	Диагностични инструменти	Връзка с ключовите компетентности и по „Технологии и предприемачество“
Съдържателен (основа на модела)	Систематизира знанията по технологии и предприемачество	Теоретични уроци, дискусии, анализ на концепции	Технологична грамотност, критично мислене	Тестове, писмени задания, устни проверки	Разбиране на основни технологични принципи, безопасност, устойчиво развитие; развитие на аналитично

					мислене
Практически (активно приложение на знанията)	Прилагане на знанията чрез проекти и практически дейности	Моделира не, проектни задачи, работа в екип, презентации	Практически умения, творчество, сътрудничество	Наблюдение, критерии за оценка, анализ на проектите	Изграждане на практически умения, работа в екип, предприемачески подход; прилагане на междупредметни знания
Диагностичен (проследяване и адаптация)	Оценка на усвоените компетентности и и подпомагане на индивидуализирано учене	Самооценка, обратна връзка, рефлексия, дискусии	Самооценка, анализ на резултати, адаптивно учене	Контролни карти, критерии за оценка, таблици за самооценка	Мониторинг на индивидуалния прогрес, адаптиране на учебния процес, развитие на умения за самостоятелно учене и критичен анализ

(авторова таблица)

1. Съдържателен компонент (основа на модела)

- *Функция:* систематизира знанията по технологии и предприемачество.

- *Учебни дейности:* теоретични уроци, дискусии, анализ на концепции.

- *Очаквани компетентности:* технологична грамотност, критично мислене.

- *Диагностични инструменти:* тестове, писмени задания, устни проверки.

2. Практически компонент (активно приложение на знанията)

- *Функция:* прилагане на знанията чрез проекти и практически дейности.

- *Учебни дейности:* моделиране, проектни задачи, работа в екип, презентации.

- *Очаквани компетентности:* практически умения, творчество, сътрудничество.

- *Диагностични инструменти:* наблюдение, критерии за оценка, анализ на проектите.

3. Диагностичен компонент (проследяване и адаптация)

- *Функция:* оценка на усвоените компетентности и подпомагане на индивидуализирано учене.
- *Учебни дейности:* самооценка, обратна връзка, рефлексия, дискусии.
- *Очаквани компетентности:* самооценка, анализ на резултати, адаптивно учене.
- *Диагностични инструменти:* контролни карти, критерии за оценка, таблици за самооценка.

Проверка на хипотезата чрез резултатите:

1. Съдържателен компонент

- **Предположение:** систематизираното представяне на знания ще подобри разбирането на технологичните принципи.
- **Резултати:** средната оценка се повишава от 3.2 на 4.6, което потвърждава ефекта върху технологичната грамотност и критичното мислене.

2. Практически компонент

- **Предположение:** активно приложение чрез проекти ще развие практически умения, творчество и сътрудничество.
- **Резултати:** средната оценка се повишава от 2.9 на 4.7, демонстрирайки ефективното формиране на практически умения и работа в екип.

3. Диагностичен компонент

- **Предположение:** редовната диагностика и обратната връзка ще подпомогнат самооценка, критичен анализ и адаптация на учебния процес.
- **Резултати:** средната оценка се повишава от 3.0 на 4.5, което потвърждава ефективността на диагностика и индивидуализирано учене.

Заклучение:

• Резултатите от прилагането на интегрирания модел потвърждават хипотезата.

• Всеки компонент на модела допринася за формирането на технологични и предприемачески компетентности, като практическите задачи са най-силният катализатор за усвояване на умения, а диагностичният компонент осигурява обратна връзка и спираловидно надграждане.

След внедряването на интегрирания технологичен модел се наблюдава значително повишаване на резултатите по всички три компонента: съдържателен, практически и диагностичен. Учениците демонстрират:

- Подобро разбиране на технологичните принципи и концепции;
- Умения за прилагане на знанията в практически проекти;
- Способност за самооценка и анализ на постигнатите резултати;
- Повишена инициативност и ангажираност при изпълнение на учебните задачи.

Таблица 4.

Средни резултати на учениците по компоненти

Компонент	Средна оценка преди модела	Средна оценка след модела
Съдържателен	3.2	4.6
Практически	2.9	4.7
Диагностичен	3.0	4.5

(авторова таблица)

1. Съдържателен компонент

- Предположение: систематизираното представяне на знания ще подобри разбирането на технологичните принципи.
- **Резултати:** средната оценка се повишава от 3.2 на 4.6, което потвърждава ефекта върху технологичната грамотност и критичното мислене.

2. Практически компонент

- Предположение: активно приложение чрез проекти ще развие практически умения, творчество и сътрудничество.
- **Резултати:** средната оценка се повишава от 2.9 на 4.7, демонстрирайки успешното формиране на практически умения и работа в екип.

3. Диагностичен компонент

- Предположение: редовната диагностика и обратната връзка ще подпомогнат самооценка, критичен анализ и адаптация на учебния процес.
- **Резултати:** средната оценка се повишава от 3.0 на 4.5, което потвърждава ефективността на диагностика и индивидуализирано учене.

Заклучение

Данните от експеримента потвърждават хипотезата на изследването: интегрираният подход, съчетаващ **съдържателен, практически и диагностичен компонент**, води до значително повишаване на ключовите компетентности по „Технологии и предприемачество“ в 5. клас.

- **Основни наблюдения:**

- **Практическият компонент** се оказва най-силният катализатор за формиране на умения.

- **Диагностичният компонент** осигурява обратна връзка и подпомага спираловидното надграждане на компетентностите.

➤ **Изводи**

1. Ефективност на интегрирания модел

- Внедряването на модела води до значително повишаване на технологичните и предприемаческите компетентности на учениците.

- Средните оценки по **съдържателен, практически и диагностичен компонент** показват ясно подобрение, което потвърждава хипотезата на изследването (Таблица 4).

2. Роля на компонентите

- **Съдържателен компонент:** предоставя солидна теоретична основа и развива критично мислене.

- **Практически компонент:** чрез проекти и практически задачи развива умения за сътрудничество, творчество и прилагане на знания.

- **Диагностичен компонент:** позволява проследяване на напредъка, самооценка и адаптация на учебния процес спрямо индивидуалните потребности на учениците.

3. Спираловидно надграждане

- Комбинираният ефект на трите компонента осигурява устойчиво формиране на компетентностите чрез спираловидно надграждане на знания, умения и нагласи.

➤ **Препоръки**

1. За преподаватели:

- Използване на интегриран модел за планиране на учебните часове, комбиниращ теория, практика и редовна диагностика.

- Насърчаване на работа в екип, инициативност и творческо решаване на проблеми чрез практически задачи.

- Редовно използване на критерии за оценка и самооценка за подпомагане на индивидуалното учене и развитие на критично мислене.

2. За учебното съдържание:

- Спираловидно надграждане на темите от 5. към 6. и 7. клас, с постепенно разширяване на знанията и уменията.

- Интеграция на междупредметни връзки (математика, природни науки, ИТ) за по-пълноценно приложение на знанията.

3. За бъдещи изследвания:

- Провеждане на по-дългосрочни изследвания за наблюдение на устойчивостта на компетентностите във времето.

- Сравнение на ефективността на различни педагогически подходи (проектно-базирано, проблемно-базирано, интегрирано) за формиране на технологични и предприемачески компетентности.

В заключение можем да обобщим: Приложението на интегрирания технологичен модел в обучението по „Технологии и предприемачество“ в 5. клас доказва своята ефективност. Интегрирането на съдържателен, практически и диагностичен компоненти води до значително повишаване на ключовите компетентности на учениците – технологична грамотност, умения за прилагане на знанията, критично мислене, работа в екип и предприемачески подход.

Практическият компонент се явява основен двигател за развитие на уменията, докато диагностичният компонент осигурява обратна връзка и подпомага спираловидното надграждане на компетентностите. Моделът доказва, че интегрираният подход, съчетан с активно проектно и проблемно-базирано обучение, създава устойчива основа за формиране на технологични и предприемачески компетентности, които могат да бъдат надградени в последващите класове.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

ВЕЛЧЕВА, К. 2021. Компетентностният подход в графичната подготовка на учебното съдържание в професионалното образование. Сборник с научни трудове по проект „Компетентностният подход в обучението – традиции и иновации“ РД-08-120/03.02.2021 г. Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шн., с. 138-150, 2023; ISBN: 978-619-201-522-0; e-ISBN: 978-619-201-523-7

ВЕЛЧЕВА, К. 2023. Диагностика на формираност на графичната компетентност на студентите в професионалната им подготовка. Сборник с научни трудове по проект с вх.№ № РД - 08-151 от 04.03.2022 г. и договор № РД-21-326/06.04.2022 г. „Компетентности и квалификация в образователната система“, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шн., с. 42-60, 2023; ISBN: 978-619-201-708-8; e-ISBN: 978-619-201-709-5

ДАНОВ, И. 2018. Проектно базирано обучение и формиране на компетентности в училищното образование. София: Издателство „Просвета“.

УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ — КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ.
<https://eur-lex.europa.eu/BG/legal-content/summary/lifelong-learning-key-competences.html>. [прегледано на 2025-11-14].

МОН. 2015. Учебни програми за V клас, утвърдени със утвърдени със Заповед

- № РД09-1857 от 17.12.2015 г., изменена и допълнена със Заповед № РД09-3584/22.12.2020 г. и Заповед № РД09-3747/15.11.2023 г. (публ. 27.11.2023 г.), Технологии и предприемачество. Достъпно на: <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obsthoobrazovatelna-podgotovka/v-klas/>. [прегледано на 2025-06-11].
- МОН. 2016. Учебни програми за VI клас, утвърдени със Заповед № РД09-300 от 17.03.2016 г., изменена и допълнена със Заповед № РД09-3583/22.12.2020 г. и Заповед № РД09-3718/ 15.11.2023 г. (публ. 27.11.2023 г.). Технологии и предприемачество. Достъпно на: <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obsthoobrazovatelna-podgotovka/vi-klas/>. [прегледано на 2025-06-11].
- МОН. 2017. Учебни програми за VII клас, утвърдени със Заповед № РД09-1093/25.01.2017 г., изменена и допълнена със Заповед № РД09-3582/22.12.2020 г. и Заповед № РД09-3715/15.11.2023 г. (публ. 27.11.2023 г.). Технологии и предприемачество. Достъпно на: <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obsthoobrazovatelna-podgotovka/vii-klas/>. [прегледано на 2025-06-11].
- ATKIN, J. M., COFFEY, J. E., & STAGE, E. K. (2001). *Curriculum reform and student learning: Case studies in technology and science education*. Washington, DC: National Academies Press.

Инна Пламенова Велчева
докторант в ДП „Методика на обучението по техника и технологии“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и
технологично образование“
e-mail: 2349070076@shu.bg

ПРЕДПРИЕМАЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В УЧИЛИЩЕ: НЕОБХОДИМОСТ ОТ СИСТЕМЕН МОДЕЛ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ

Катерина П. Кайрякова

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN SCHOOL: THE NEED FOR A SYSTEMIC MODEL OF INTEGRATION

Katerina P. Kayryakova

ABSTRACT: The article presents a theoretical and applied framework for the systemic integration of entrepreneurship education within the school environment through the subject Technology and Entrepreneurship. The study examines pedagogical, socio-emotional and managerial dimensions influencing the development of entrepreneurial competencies. Emphasis is placed on project-based learning as a key didactic mechanism. Drawing on international policy documents and Bulgarian pedagogical theory, including the works of Prof. Keranka Valcheva, entrepreneurship is conceptualised as a transversal educational approach. The methodology is based on systemic analysis and conceptual modelling, resulting in an integrative framework linking curriculum objectives, teaching methods and school organisation. The model supports the transformation of schools into entrepreneurial learning environments and provides directions for future educational practice and research.

KEYWORDS: entrepreneurship education, school organisation, pedagogical innovation, socio-emotional competencies, technology education, systemic model, entrepreneurial mindset.

Съвременното училищно образование е изправено пред предизвикателството да подготви учениците за динамична и бързо променяща се социална и икономическа среда, характеризираща се с несигурност, дигитализация и необходимост от висока адаптивност. В този контекст все по-ясно се очертава необходимостта от формиране на ключови компетентности, които надхвърлят рамките на предметното знание и подпомагат активното и отговорно участие на личността в обществото. Сред тях предприемаческата компетентност заема особено място, тъй като обединява инициативност, креативност, критично мислене и умения за вземане на решения в условия на риск и промяна, и способност за превръщане на идеи в социална и икономическа стойност (European Commission, 2016; OECD, 2018).

В българската образователна система учебният предмет „Технологии и предприемачество“ създава реални възможности за развитие на

предприемаческо мислене, инициативност и практическа приложимост на знанията. Неговата практическа ориентация и акцентът върху дейностно-базираното обучение го превръщат в естествена среда за реализиране на предприемаческия образователен подход. В изследванията си Керанка Велчева подчертава, че „...проектната дейност и интегрираните методи в технологичното обучение подпомагат формирането на ключови компетентности и повишават мотивацията на учениците“ (Велчева, 2020; Велчева, 2021). Въпреки това на практика предметът често остава изолиран като основен носител на предприемачески съдържания, което ограничава възможностите за устойчиво и системно предприемаческо образование в училище.

Чрез него учениците придобиват опит в създаването на продукти, услуги или идеи с практическа стойност.

Проектният метод представлява форма на активно обучение, при която учениците усвояват знания и развиват умения чрез работа по реални или близки до реалността проблеми. В контекста на предприемаческото образование той създава условия за интеграция на знания от различни области и за формиране на ключови предприемачески компетентности.

В обучението по „Технологии и предприемачество“ проектният метод е особено подходящ, тъй като съчетава технологична дейност с предприемаческо планиране, вземане на решения и работа в екип. Чрез него учениците придобиват опит в създаването на продукти, услуги или идеи с практическа стойност.

Методическата рамка на проектния метод в обучението по „Технологии и предприемачество“ включва последователно преминаване през няколко основни етапа:

- ✓ **Идентифициране на проблем или идея**, свързана с реални потребности;
- ✓ **Планиране на проекта** – определяне на цели, роли и ресурси;
- ✓ **Реализация**, чрез практическа дейност и екипна работа;
- ✓ **Представяне и защита** на резултатите;
- ✓ **Оценяване и рефлексия**, насочени към осмисляне на процеса и резултатите.

В този контекст „...предприемачеството следва да се разглежда не като отделен учебен компонент, а като трансверсален образователен подход, интегриран в различни учебни области и училищни практики“ (Gibb, 2002; Fayolle & Gailly, 2008). Това налага необходимостта от разработване на системен модел за интеграция на предприемаческото образование, в който обучението по „Технологии и предприемачество“ изпълнява координираща роля.

Проектният метод се утвърждава като водеща дидактическа основа на предприемаческото образование. Като форма на активно и преживяно учене той предоставя възможност учениците да усвояват знания и да развиват умения чрез работа по реални или близки до реалността проблеми, което подпомага развитието на предприемаческо мислене и поведенчески умения (Lackéus, 2015). В обучението по „Технологии и предприемачество“ проектният метод съчетава технологична дейност с предприемаческо планиране, вземане на решения и работа в екип, „...като по този начин допринася за практическата насоченост и приложимостта на учебното съдържание“ (Велчева, 2020).

Методическата рамка на проектния метод включва последователно преминаване през етапите на идентифициране на проблем или идея, планиране, реализация, представяне и оценяване. Тази рамка създава условия за целенасочено и системно развитие на предприемаческите компетентности и за осмисляне на ученето като активен и значим процес. „...връзката между етапите на проектния метод, основните дейности на учениците и очакваните образователни резултати“ (Велчева, 2021). Сред тях предприемаческата компетентност заема особено място, тъй като обединява инициативност, креативност, критично мислене и умения за вземане на решения в условия на риск и промяна.

Технологичното образование предлага благоприятни педагогически възможности за прилагане на предприемачески подходи чрез активни, интерактивни и практико-ориентирани методи на обучение. Въпреки това, в училищната практика учебният предмет често се разглежда като самостоятелен носител на предприемаческо съдържание, без достатъчна интеграция с други учебни дисциплини и без координация с цялостната образователна политика на училището. Това води до фрагментарно реализиране на предприемаческото образование и ограничава устойчивото развитие на ключови компетентности у учениците.

В този контекст проектният метод се утвърждава като особено подходяща дидактическа основа. Като форма на активно и проектно ориентирано обучение, поставящо ученика в центъра на образователния процес, той предоставя възможност за усвояване на знания и развиване на умения чрез работа по реални или близки до реалността проекти, като повишава ангажираността и мотивацията за учене. Проектният метод подпомага интеграцията на знания от различни учебни области и създава условия за развитие на ключови предприемачески компетентности, като инициативност, планиране, работа в екип и поемане на отговорност за резултатите.

Особено ефективен е в обучението по „Технологии и предприемачество“, тъй като съчетава технологична дейност с предприемаческо планиране, вземане на решения и сътрудничество между учениците. Участието в проектни дейности дава практически опит в създаването на продукти, услуги или идеи с реална или симулирана стойност, което подпомага осмисляне на учебното съдържание в контекста на реални житейски ситуации (Велчева, 2021).

Методическата рамка на проектния метод включва последователни етапи: идентифициране на проблем или предприемаческа идея, планиране на проекта, реализация чрез практическа дейност и екипна работа, представяне и защита на резултатите, както и оценяване и рефлексия. Тази структура осигурява целенасочено и системно развитие на предприемаческите компетентности и създава предпоставки за устойчиво прилагане на предприемаческия подход в училищната практика.

Съвременното училищно образование изисква подготовка на учениците за динамична и променлива социална и икономическа среда, характеризираща се с дигитализация, несигурност и необходимост от висока адаптивност. В този контекст ключовата предприемаческа компетентност, обединяваща инициативност, креативност, критично мислене и умения за вземане на решения при риск и промяна, заема централно място. Учебният предмет „Технологии и предприемачество“ предоставя реални предпоставки за развитие на предприемаческо мислене, инициативност и практическа приложимост на знанията чрез активни и интерактивни методи, ориентирани към решаване на реални проблеми.

Връзката между етапите на проектния метод и очакваните резултати от учебната програма по „Технологии и предприемачество“ е представена в Таблица 1.

Таблица 1.

Проектен метод в обучението по „Технологии и предприемачество“: етапи, дейности и очаквани резултати

Етап	Основни дейности	Развивани компетентности	Очаквани резултати
Идентифициране на идея	Формулиране на проблем, обсъждане	Инициативност, креативност	Генериране на идеи
Планиране	Определяне на цели и роли	Планиране, отговорност	Вземане на решения
Реализация	Практическа дейност	Предприемаческо мислене	Приложение на знания

Представяне	Презентация и защита	Комуникация	Представяне на идея
Оценяване	Самооценка и рефлексия	Саморефлексия	Оценка на резултати

(авторова таблица)

Учебният предмет „Технологии и предприемачество“ притежава значителен потенциал да функционира като ядро на предприемаческото образование в училище, тъй като съчетава практическа насоченост с развитие на ключови компетентности, свързани с инициативност, креативност и отговорно вземане на решения. Неговото съдържание и методическа рамка създават благоприятни условия за прилагане на проектно-базирано обучение, което превръща предмета в естествена интеграционна среда за реализиране на предприемаческия образователен подход. Компетентностният подход в обучението „...предполага ориентация към приложими знания и умения, които подпомагат личностното развитие и професионалното израстване на обучаемите“ (Димитрова, 2021).

Чрез системно и целенасочено прилагане на проектния метод обучението по „Технологии и предприемачество“ може да осигури смислена връзка между учебното съдържание, междупредметните взаимодействия и цялостната училищна образователна политика. Проектните дейности позволяват интеграция на знания и умения от различни учебни области, както и създаване на реална връзка между училището и социалната среда, което допринася за по-висока мотивация и ангажираност на учениците.

Въпреки този потенциал, в образователната практика се наблюдават редица проблеми при реализирането на предприемаческия подход. Сред тях се открояват фрагментарното му прилагане, формалното използване на проектния метод без ясна методическа обосновааност, както и недостатъчната подготовка на педагогическите специалисти за работа с предприемачески и проектно-ориентирани подходи. Допълнително затруднение представлява липсата на координация между педагогическите инициативи и управленските решения на училищно ниво, което възпрепятства устойчивото внедряване на предприемаческото образование. „Акмеологичният подход в образованието разглежда развитието на компетентности като процес, насочен към достигане на оптимално равнище на личностно и професионално развитие“ (Димитрова, 2021).

В този контекст необходимостта от системен модел за интеграция чрез учебния предмет „Технологии и предприемачество“ произтича от нуждата предприемаческото образование да бъде осмислено и реализирано като

цялостен училищен процес. В предложения модел обучението по „Технологии и предприемачество“ изпълнява координираща функция, като свързва учебното съдържание, проектния метод и училищната организационна рамка, а проектният метод се утвърждава като основен механизъм за реализация на предприемаческия образователен подход.

Таблица 2.

Системен модел за интеграция на предприемаческото образование

Компонент	Реализация	Очакван ефект
<i>Педагогически</i>	Проектно-базирано обучение	Развитие на умения
<i>Социално-емоционален</i>	Екипна работа	Сътрудничество
<i>Интеграционен</i>	Междупредметни проекти	Цялостно учене
<i>Управленски</i>	Училищна подкрепа	Устойчивост
<i>Оценителен</i>	Формативно оценяване	Осъзнато учене

(авторова таблица)

Примери от учебната практика:

Проектът „Създаваме ученически продукт“ (5.–6. клас) развива умения за планиране, изработка и представяне.

Проектът „Малък училищен бизнес“ (7.–8. клас) подпомага предприемаческото мислене и интеграцията с други учебни предмети.

Междупредметният проект „От идея до представяне“ развива комуникативни и презентационни умения и показва възможностите на проектния метод за интеграция.

Учителят по „Технологии и предприемачество“ има ролята на фасилитатор и ментор, който организира проектната дейност и подкрепя учениците.

Училищното ръководство следва да осигури условия за системно прилагане на проектния метод и интеграция на предприемаческото образование.

Анализът на предприемаческото образование в училище показва, че неговото ефективно реализиране не може да бъде постигнато чрез изолирани учебни дейности или чрез възлагане на основната отговорност единствено на отделен учебен предмет. Въпреки значителния си потенциал, учебният предмет „Технологии и предприемачество“ не може самостоятелно да изпълни целите на предприемаческото образование, ако не бъде интегриран

в по-широка системна рамка на училищно ниво.

В този контекст предложената в статията концепция за системен модел за интеграция на предприемаческото образование очертава възможности за целенасочено и устойчиво развитие на предприемаческите компетентности на учениците. Поставянето на проектния метод в центъра на модела позволява свързването на теоретичното знание с практическата дейност и създава условия за активно, смислено и ангажиращо учене. Проектно-базираното обучение подпомага не само усвояването на учебното съдържание, но и формирането на нагласи, ценности и умения, свързани с инициативност, отговорност и сътрудничество.

Представената методическа рамка на проектния метод и нейната обвързаност с очакваните резултати от учебната програма по „Технологии и предприемачество“ демонстрират възможността за системно и последователно прилагане на предприемаческия подход в училищната практика. Чрез ясно дефинирани етапи, дейности и критерии за оценяване се създават предпоставки за повишаване на качеството на обучението и за осъзнато участие на учениците в учебния процес.

Анализът на конкретни примери от учебната практика показва, че проектният метод има потенциала да бъде ефективен инструмент за междупредметна интеграция и за създаване на връзка между училището и реалната социална среда. Това от своя страна допринася за изграждането на предприемаческа култура в училището и за утвърждаването му като активна образователна общност.

Настоящото изследване изхожда от разбирането, че предприемаческото образование в училище не може да бъде ефективно реализирано чрез изолирани учебни дейности или чрез възлагане на основната отговорност единствено на учебния предмет „Технологии и предприемачество“. Анализът на теоретични постановки и на образователната практика показва, че липсата на системност и координация води до ограничено въздействие върху развитието на предприемаческите компетентности на учениците.

Научният принос на статията се изразява на първо място в **концептуализирането на системен модел за интеграция на предприемаческото образование в училище**, в който обучението по „Технологии и предприемачество“ изпълнява координираща роля. Моделът надгражда съществуващи подходи, като обединява педагогически, социално-емоционални и управленски аспекти в единна рамка, ориентирана към устойчиво развитие на училищната образователна среда.

Вторият съществен научен принос е **обосноваването на проектния метод като основен дидактически механизъм за реализиране на системния модел**. В статията проектният метод е разгледан не само като метод на обучение, а като

интегративен инструмент, който осигурява връзка между учебното съдържание, междупредметните взаимодействия и реалната социална практика. Представената методическа рамка на проектния метод, структурирана в ясно дефинирани етапи, допринася за по-целенасоченото му и ефективно прилагане в обучението по „Технологии и предприемачество“.

Третият принос на изследването се състои в **обвързването на етапите на проектния метод с очакваните резултати от учебната програма по „Технологии и предприемачество“**, което създава методическа яснота и практическа приложимост на предложения модел. Чрез систематизирането на дейности, компетентности и образователни резултати се предлага инструментариум, който може да подпомогне както планирането, така и оценяването на предприемаческите дейности в училище.

Допълнителен научно-приложен принос представлява анализът на конкретни примери от учебната практика, които илюстрират възможностите за прилагане на системния модел и проектния метод в реална образователна среда. Тези примери демонстрират потенциала на учебния предмет „Технологии и предприемачество“ да функционира като ядро за междупредметна интеграция и за изграждане на предприемаческа култура в училището.

Предприемаческото образование в училище не може да бъде ефективно реализирано чрез изолирани учебни дейности или чрез възлагане на основната отговорност единствено на учебния предмет „Технологии и предприемачество“. Анализът на теоретичните постановки и на практическите примери от българската образователна система показва, че липсата на системност и координация води до ограничено въздействие върху развитието на предприемаческите компетентности у учениците. Системният подход, поставящ проектния метод в центъра на обучението, се очертава като необходима рамка за цялостно и устойчиво реализиране на предприемаческия подход.

Това дава възможност да се очертаят няколко основни изводи. Първо, съвременното училищно образование изисква формиране на ключови компетентности, които надхвърлят рамките на предметното знание, като предприемаческата компетентност обединява инициативност, креативност, критично мислене и умения за вземане на решения в условия на риск и промяна. Второ, учебният предмет „Технологии и предприемачество“ предоставя реални възможности за практическо приложение на знанията и развитие на предприемаческо мислене и умения. Трето, проектният метод се утвърждава като ключов дидактически механизъм, който съчетава технологична дейност, планиране, вземане на решения и работа в екип, осигурявайки интеграция на знания и развиване на ключови компетентности.

Накрая, липсата на координация и системен подход води до фрагментарно прилагане на предприемаческото образование и ограничава устойчивото въздействие върху учениците.

От тези изводи следват редица препоръки за практическото приложение на модела. Необходима е разработка и прилагане на *системен модел за интеграция*, в който „Технологии и предприемачество“ изпълнява координираща функция, свързвайки учебното съдържание, проектния метод и училищната организационна рамка. Проектният метод трябва да се използва като основен инструмент за активно и практико-ориентирано учене, осигуряващо междупредметна интеграция и развитие на ключови предприемачески компетентности. Педагогическата подготовка на учителите и координацията с училищната политика са от съществено значение за ефективното внедряване на предприемаческия подход. Акцентът върху социално-емоционалните умения като работа в екип, комуникация и отговорност допълнително подпомага формирането на цялостна предприемаческа култура в училището.

В обобщение, представеният системен модел предлага методически обоснована рамка за устойчиво развитие на предприемаческите компетентности на учениците. Проектно-базираното обучение осигурява свързване на теория и практика, интеграция между различни учебни области и активна връзка с реалната социална среда. Прилагането на модела създава условия за смислено, ангажиращо и целенасочено учене, превръщайки училището в активна образователна общност, способна да развива предприемаческо мислене, инициативност и отговорност у учениците.

В заключение, макар системата да не претендира за универсално приложение, тя предоставя теоретично аргументирана и методически обоснована рамка, която може да се адаптира към различни училищни контексти.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ВЕЛЧЕВА, К., 2020. Проектната дейност в графичната подготовка в основното училище. // *Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*, Педагогически факултет, Том XIV D. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, с. 467–488. ISSN 1314–6769.
- ВЕЛЧЕВА, К., 2021. Интегрираното обучение през призмата на проектния метод по „Технологии и предприемачество“ и „Изобразително изкуство“. В: *Наставничеството: класичност и модерност*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 143–153. ISBN 978-619-208-246-8.

- ДИМИТРОВА, Н., 2021. Компетентностният подход в обучението – предпоставка за постигане на акмеологически резултати. В: *Компетентностният подход в обучението – традиции и иновации*. Шумен: ШУ „Епископ Константин Преславски“, с. 151–160.
- EUROPEAN COMMISSION, 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-58413-9.
- FAYOLLE, A. and GAILLY, B., 2008. From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), pp. 569–593. ISSN 0309-0590.
- GIBB, A., 2002. In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), pp. 233–269. ISSN 1460-8545.
- LACKÉUS, M., 2015. *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-23145-0.
- OECD, 2018. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-32963-8.
- UNESCO, 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing. ISBN 978-92-3-100209-0.

ас. Катерина Павлова Кайрякова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и
технологично образование“
e-mail: k.kayryakova@shu.bg

МЕТОДИ И ПОДХОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛНИ ЦЕЛИ И ЛАТИНСКА МЕДИЦИНСКА ТЕРМИНОЛОГИЯ: СЪПОСТАВКА И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ

Мира И. Велкова

METHODS AND APPROACHES IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AND LATIN MEDICAL TERMINOLOGY: COMPARISON AND OPPORTUNITIES FOR INTEGRATION

Mira I. Velkova

ABSTRACT: One of the most important characteristics of medical terminology is its heterogeneity and bilingual nature. Although it is commonly referred to as “Latin medical terminology,” it employs two very distinct models of term formation. This results in the complexity of the subject matter encountered by first-year students in medical universities and colleges. This paper will examine the main methods for teaching foreign languages for specific purposes and assess how applicable they are to the teaching of Latin medical terminology. The article presents a comparative analysis of the two disciplines, highlighting their common features and differences. The aim is to identify the most effective didactic approaches that can be integrated into our teaching practice, enabling students to achieve the best results and lasting terminological competence.

KEYWORDS: medical terminology, methods, foreign language for specific purposes, approach, integration.

Увод

Латинската медицинска терминология е една от основните дисциплини в програмата на почти всички специалности в медицинските университети и колежи. На студентите се налага за много кратък период от време да се запознаят с голям брой термини и да усвоят методите на терминообразуване.

Основната трудност, с която се сблъскват бъдещите медицински специалисти, е нееднородността на медицинската терминология. Тази характеристика е обусловена от историческия контекст на развитие на медицината като наука и се изразява в използването на два терминообразователни модела – от класически латински език и от старогръцки език (затова наименованието *латинска медицинска терминология* не е напълно точно и не отразява изцяло характеристиките на терминологията, но го използваме и тук като познато и широко възприето

наименование). Тези модели присъстват на различни нива в трите подсистеми, на които се разделя медицинската терминология – анатомична, клинична и фармацевтична.

Преподавателят има трудната задача да избере правилните подходи и методи, чрез които да представи на студентите по най-пълноценен за тях начин информацията, заложенa в учебната програма. Целта на дисциплината трябва да бъде дълготрайното запаметяване на термините, много добро разбиране на тяхното значение и възприемането им като езикови единици, които са отражение на определено понятие и на реален медицински обект (денотат).

Учебното съдържание по *Латинската медицинска терминология*, е свързано със специализирани знания, умения и компетентности, които придобиват специалистите в областта на класическата филология. По тази причина за нейното преподаване се изискват допълнителни познания в областта на педагогиката и нейните подходи. Като най-близък подход можем да определим *преподаването на чужд език за специални цели* (по-нататък за по-кратко ще го наричаме LSP (Language for Special Purposes), както е добре прието).

Основни цели на този доклад са:

- Обстойно сравнение между преподаването на дисциплината *латинска медицинска терминология* и подхода *преподаване на чужд език за специални цели*;
- Откриване на прилики и разлики;
- Представяне на основните методи, които са добре познати и интегрирани в LSP;
- Представяне на възможностите за интегриране на различните методи от областта на дидактиката при работата по *Латинска медицинска терминология*.

Сравнение между преподаването на чужд език за специални цели и Латинска медицинска терминология

Познаването на чужд език и умението за работа с него в професионална среда се е превърнало, в последните десетилетия, в едно от най-търсените от работодателите качества. Сред основните причини за това са глобализацията на света и бързо развиващите се международни отношения. Бъдещите специалисти трябва да умеят лесно да комуникират с хора от различна националност, за да могат да предлагат и продават стоката си, да обслужват клиентите и пациентите си, или да израстват бързо в своята кариера. Въпреки това всяка една сфера и професия има своя собствена терминология, която прави стандартното учене на чужд език недостатъчно, заради спецификите и контекстите, в които се прилагат съответните терминологии (Расе, 2021: 126).

По тази причина подходът LSP става все по-достъпен и присъства като предпочитан в много институции на различно ниво на обучение на чужд език. Това е специално обособен клон от *обучението по чужд език*, при който се преподава чужд език с неговите основни правила, но се набляга на терминологията на специфична сфера на науката: медицина, право, инженерство, икономика и др. Така LSP се превръща в една „пресечна точка“ между различни научни направления и лингвистиката, защото, въпреки спецификата на терминологията, това е един чисто лингвистичен подход на преподаване на чужд език (Tenieshvili, 2023: 204).

Таблица 1
Сравнение на LSP и ЛМТ

Категории	Чужд език за специални цели (LSP)	Латинска медицинска терминология (ЛМТ)
Статус	Подход в обучението на чужд език	Дисциплина
Насоченост	Комуникативни умения в професионална среда	Концептуална – развиване на разбиране, превод и класификация
Цел	Развитие на езикова компетентност за определена професионална среда	Усвояване на медицински термини
Предметен език	Съвременни живи езици	Латински и старогръцки
Фокус	Върху езика	Върху терминологията
Форма на употреба	В голяма степен разговорна и писмена	Основно писмена
Граматика на езика	Силно застъпена, свързана с правилното използване и разбирането на правилата на езика	Слабо застъпена, само при създаване на кратки изрази
Целева група	Професионалисти и студенти	Студенти в медицинските колежи и университети първи курс
Роля на езика	Езикът е предмет и цел на обучението	Езикът е предмет на обучението и е интегриран в обучението по специални дисциплини
Адаптивност	Висока – към нуждите и нивото на обучаемите	Ограничена – термините са фиксирани и нивото на всички е начално
Влияние на културен контекст	Високо	Ограничено и непряко – само в метафоричните значения на думите.

Изисквания към преподавателя	Отлично познаване на езика и материята	Отлично познаване на езика, без да бъде медицинско лице
------------------------------	--	---

Таблицата показва, че целите на LSP до голяма степен съвпада с целите на ЛТМ – преподаването на терминология от конкретна професионална среда, в случая с ЛТМ това е медицината. Основната разлика се корени в езика-предмет. При LSP това е жив език, който се използва в разговорната си форма и постоянно подлежи на промяна и развитие. Латинският и старогръцкият, като източници на терминообразователен материал за ЛМТ, са „мъртви“ езици, които са запазили своята роля най-вече като езици на науката. Има точни и строги правила в медицинската терминология, за да може всички специалисти в медицинската сфера да се разбират помежду си. Основна разлика виждаме и в ролята на езика – за LSP езикът, в контекста на научното направление, е предмет, а равнището на неговото овладяване е цел на обучението. Представят се основните правила в езика и се надграждат и упражняват чрез терминологията на съответната професионална сфера, набляга се върху развитие на уменията на обучаемите да комуникират, а дори и да мислят на чуждия език в рамките на своята специалност и да четат материали, учебници, книги, специализирани издания (Tenieshvili, 2023: 205). При ЛТМ комуникация не е цел, заради статута на езиците. Съществен аспект се явява интегрирането на езика в обучението по специални дисциплини.

Методи, използвани при LSP

Лексикален метод (Lexical method)

При лексикалния метод се набляга върху запомнянето на цели езикови единици като фрази, идиоми и колокации, а не върху отделни лексеми и думи. По този начин обучаемите имат възможност да наблюдават различни феномени в език и връзките между думите в професионалния език. Така те могат много по-лесно да използват вече заучени фрази и изрази в реална ситуация, спрямо контекста и ситуацията (Lewis, 1993: 182). Основната идея на този подход е да се покаже как граматиката и лексиката взаимодействат в езика, чрез представяне на множество изрази на употреба. Граматиката не е силно застъпена и не се представят ясни и структурирани правилата на езика (Lewis, 1993: 183).

В *Латинската медицинска терминология* прилагането на този метод е не просто възможно, а и напълно подходящо за терминологичните специфики. Това всъщност е един от основните методи, които се използват и в момента в работата ни.

Употреба на метода в преподаването на ЛМТ:

➤ Представяне на основни модели изрази от анатомичната и фармацевтична терминология, които да служат за примери при образуването на други изрази от същия тип и по същата структура;

➤ Представяне на гнезда от думи от клиничната терминология, които имат общи представки, наставки или корени и така да се проследи значението на отделните терминоелементи в състава на термините (Табл. 2).

Граматико-преводен метод (Grammar-translated method)

Граматико-преводният е един от най-често използваните методи в преподаването на чужди съвременни езици. Той е широко застъпен и в преподаването на класически езици в гимназии и университети. Този метод е приложим именно при LSP, където целта е разбиране и овладяване на специализирана лексика и сложни граматични конструкции. Основен инструмент тук е текстът.

Ученето става чрез специализирани текстове, които обучаемите трябва да преведат и оттам да извадят основни граматични или терминообразователни модели. (Shliakhtina, O.; Kyselova, T.; Mudra, S.; Talalay, Y.; Oleksiienko, A, 2023: 135-136). Методът е насочен към развитието на писмените умения по съответния език и разбиране на писмен език в контекст, като развитието на устните и разговорните умения остава на заден план. Акцентът е върху преподавателя, който подготвя материалите и контролира дейността в часа.

Употреба на метода в ЛМТ:

➤ Структурирано представяне на основни граматически правила, използвани в ЛМТ – падеж, окончания, склонения;

➤ Упражняване на термините чрез двустранен превод на изрази – от български и на български;

➤ Анализирание на рецептура (студентите имат обособена тема, където се запознават с различните части на рецептата, информацията, която се съдържа във всяка една от тези части и основни правила за правилно създаване на рецепта. По време на упражненията те четат рецептата, като преработват под формата на текст информацията, показана във вид на латински съкращения на рецептата).

Тенденцията е към опростяване и минимизиране на граматическите правила и представяне на повече лексикални модели и тяхното заучаване, чрез различни метакогнитивни стратегии, използвани в дидактиката заради затрудненията, които студентите изпитват (Табл. 2).

Аудио-лингвален метод (Audio Lingual Method)

Този метод набляга върху развитие на уменията за слушане, преди четене и писане и е един от най-известните традиционни методи за преподаване на чужди езици. Той се основава на поведенческата теория на

ученето (behaviorism) и разглежда езиковото обучение като процес на формиране на навици чрез повторение и имитация (Reimann, 2018: 1-6).

Целта е да се подпомогне на учащите, като се предостави достатъчно практика в разпознаването и произнасянето на звуците. Методът разчита основно на заучването на готови фрази и изрази, чрез повторението им в различни материали и упражнения. Упражненията при този метод включват механично повтаряне, преизказ, добавяне/замяна на думи. Граматичните правила не се представят теоретично, а се усвояват в процеса на слушане, повторение, а също и интуитивно чрез практика. Основни техники, които се използват: диалози, упражнения с полуоткрити въпроси и задачи с кратък отговор, интонационни упражнения. Правилността на произнасяне на думите е приоритет пред свободната комуникация и свободното изразяване на мислите, не се развива умението на обучаемия да мисли на съответния чужд език (Шопов, 2013: 31, 32).

Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език

В Латинската медицинска терминология този метод може да бъде много добре адаптиран и приложен по време на часовете или при самостоятелна подготовка на студента.

Употреба на метода при ЛМТ:

➤ Прочитане на термините от преподавателя на глас и повтаряне от страна на студентите за затвърждаване на правилното произношение и правилното поставяне на ударение;

➤ Създаване на записи, които студентите могат да прослушват многократно вкъщи;

➤ Създаване на упражнения, при които студентите чуват един термин и трябва да го запишат правилно за затвърждаването на правилното изписване, особено при термини, които съдържат комбинации от гласни (дифтонги) или комбинации от съгласни (диграфи) (Табл. 2).

Директен метод (Direct method)

Директният метод е широко застъпен в курсовете по LSP. Той е почти изцяло насочен към развитие на разговорните умения на обучаемите, за да могат те да се справят в реална ситуация да изкажат своите мисли, използвайки професионалната терминология. Преводът и използването на друг, включително и майчин език, не е позволено. Цели се т.нар. „потопяне в езика“ (Khalil. Semono-Eke, 2020: 258).

Този метод не може да бъде използван в медицинската терминология, най-вече заради природата на самия език. Методът не съвпада и с целите на дисциплината, където не се цели създаване на разговори и диалогични форми.

Обучение, базирано на задачи (Task-based learning)

Този метод, който е често използван за LSP, е основан на изпълнението на различни дейности, при които се използва чуждият език. Методът е ориентиран към конкретните нужди на обучаемите, а материалите и задачите са създадени спрямо изискванията на професионалната сфера. Всяка една от поставените задачи преминава през няколко основни фази: стимулиране на мотивацията и активиране на лексика по темата, използване на всички езикови умения за изпълнение на задачата, представяне на резултатите чрез устен доклад и насочване на вниманието към допуснатите грешки. Обучаемите се учат да дават мнение по предварително определена тема и заедно да решават казуси. След анализиране на грешките те обогатяват езиковите си умения, стават все по-уверени в своите знания и повишават мотивацията си.

Този метод може да бъде успешно адаптиран в обучението по ЛТМ, защото не е задължително задачите, които се поставят да бъдат само от разговорен тип. Набляга се върху смислени задания, които да имат определен ефект върху студентите и тяхната подготовка. Такива задачи могат да включват:

- Създаване на самостоятелни интерактивни упражнения, които след това студентите да споделят със своите колеги;
- Изнасяне на един урок, една тема или тематична единица пред колегите;
- Водене на речник;
- Създаване на флашкарти, които могат да използват при подготовката си;
- Превод на изрази;
- Създаване на термини;
- Водене на дневник, където студентите да записват своите проблеми, грешки или постижения (Табл. 2).

Компютърно подпомогнато езиково обучение (Computer-Assisted Language Learning)

Компютърно подпомаганото обучение е похват в рамките на различни методи на обучение. Терминът се използва, за да обозначи всеки процес, при който учащ използва компютър и в резултат на това подобрява езиковите си умения. Така CALL се утвърждава като важна част от процеса на обучение по втори или чужд език в академичния свят през последните години със скоростното развитие на технологиите. Този метод предлага разнообразие от дейности като симулации, игри, мултимедийни презентации, които правят ученето по-ангажиращо. За създаването на такива ресурси се използват специални платформи, чрез които студентите могат лесно да изследват

терминологията и езиковите модели, характерни за своята област, да правят задачи, упражнения и да виждат и анализират своите грешки с моментна обратна връзка. Методът насърчава самостоятелността и мотивацията и улеснява дългосрочното усвояване на езика (Khalil, Semono-Eke, 2020: 259-260).

При обучението по *Латинска медицинска терминология* технологиите играят все по-важна роля.

Употреба на похвата:

- Създаване на мултимедийни презентации за представяне на новата информация;
- Създаване на упражнения с използване на компютърни технологии за работа в клас или домашна работа;
- Създаване на речникови статии в различни формати за подпомагане на студентите;
- Създаване на състезателни игри, чрез които студентите проверяват нивото си на разбиране и усвояване на учебното съдържание: (Табл. 2).

Таблица 2
Обобщение на видовете методи

Категории	Характеристики	Предимства	Недостатъци	Приложимост в ЛМТ
Лексикален метод	Фокус върху научаване на фрази, колокации	Създаване на логически връзки между термини	Не се работи с контекст и не се представят ясни граматически правила	Висока
Граматико-преводен метод	Фокус върху граматически правила и превод	Даване на структурирани и ясни правила за структурата на езика	Не насърчава комуникацията, ориентиран към преподавателя	Висока – при заучаване на окончания, падежи, форми на термините и тяхното свързване в изрази
Аудио-лингвален метод	Фокус върху произношение то и заучаването на думи и изрази в контекста на диалози	Развива слуховата памет и помага за запомняне на произношение на термини и думи	Употребата на термините става механично, без да се развива свободната мисъл и свободния избор на термини в реална комуникация	Висока – при заучаване на произношението, правописа
Директен метод	Пълно потапяне в езика, без превод	Помага за преодоляване на притеснението, отличен метод за развиване на	Правилата на употреба на езика не се показват явно и структурирано,	Ниска – неприложим

		мисленето на чуждия език		
Обучение, базирано на задачи	Фокус върху изпълняването на задачи и приложението на езика в реални ситуации	Повишава мотивацията, насърчава обучаемите само да поемат действия и да разрешават казуси	Изискват се отлични технически познания и по-високо ниво на владеење на езика	Средна –при рецепти и упражняване на клинични термини, като диагнозата се поставя чрез термин
Компютърно подпомогнато обучение	Фокус върху използването на софтуери или платформи и развитие на мултимедийното обучение	Мотивира, задържа вниманието, възможност за незабавна обратна връзка, развива умения за самоанализиране	Необходими са допълнителни технически средства и устройства в залата, където се извършва обучението	Висока – използване на различни приложения и платформи за подпомагане на студентите

Заклучение

На базата на извършения анализ можем да заключим, че интеграцията на избрани методи от LSP в обучението по *Латинска медицинска терминология* е не само възможна, но и препоръчителна. Тя води до структурирано, разбираемо и устойчиво усвояване на термини, а това от своя страна съдейства за по-добрата академична и професионална подготовка на студентите. Посочените методи улесняват процеса на запаметяване, повишават мотивацията на студентите и насърчават развитието на техните метакогнитивни умения. Успешното преподаване в тази сфера изисква не просто езикова компетентност, а и дидактически гъвкав подход, базиран на осъзнат избор на методи, похвати и средства според нуждите на обучаемите и целите на дисциплината.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ШОПОВ, Т., 2013. *Педагогика на езика*. София: УИ "Св. Климент Охридски". ISBN: 978-954-07-3538-2.
- BRINTON, D., 2012. Content-Based Instruction in English for Specific Purposes. *The Encyclopedia of Applied Linguistic*. Available from: ["Content-Based Instruction in English for Specific Purposes" In: The Encyclopedia of Applied Linguistics](#).
- KHALIL, L.; SEMONO-EKE, B., 2020. Appropriate Teaching Methods for General English and English for Specific Purposes from Teachers' Perspectives. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Volume 11. Number 1. Available from: [\(PDF\) Appropriate Teaching Methods for General English and English for Specific Purposes from Teachers' Perspectives](#).

- LEWIS, M., 1993. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publication. ISBN: 978-090-671-799-8.
- PACE, M., 2021. Teaching Languages for Specific Purposes: Perceptions, Methodological Perspectives, Practical Issues And Challenges. *Mižnarodnij filologičnij časopis*. vol. 12, 126-133. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/357257216 Teaching Languages for Specific Purposes Perceptions Methodological Perspectives Practical Issues and Challenges](https://www.researchgate.net/publication/357257216_Teaching_Languages_for_Specific_Purposes_Perceptions_Methodological_Perspectives_Practical_Issues_and_Challenges). [viewed on 06.07.2025] DOI:10.31548.
- REIMANN, A., 2018. Behaviorist Learning Theory. doi:10.1002/9781118784235.eelt0155
- RUS, D., 2019. Communicative Competence in the Context of ESP Methodology. *Acta Marisiensis. Philologia*. vol. 1, 108-115. <https://doi.org/10.2478/amph-2022-0011>.
- SHLIAKHTINA, O.; KYSELOVA, T.; MUDRA, S.; TALALAY, Y.; OLEKSIENKO, A., 2023. The effectiveness of the grammar translation method for learning English in higher education institutions. *Eduweb*, 17(3):134-145. DOI:10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.12.
- TENIESHVILI, A., 2023. Application and Combination of Different Foreign Language Teaching Methods In ESP Classroom. *The Journal Of Teaching English for Specific And Academic Purposes*. Vol. 11, No 1, 2023, pp. 203–213. Available from: <https://doi.org/10.22190/JTESAP221221013T> [viewed on 06.07.2025].

Мира Ивелинова Велкова
 докторант в докторска програма „Теория на възпитанието и дидактика“
 Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
 Педагогически факултет
 катедра „Педагогика и управление на образованието“
 e-mail: mira.velkova@shu.bg

ЦЕНАТА НА ИЗКУСТВОТО В СЪЗНАНИЕТО НА ЗРИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКО ВЪЗПРИЯТИЕ И ВЛИЯНИЕ

Радостина М. Димитрова

THE PRICE OF ART IN THE VIEWER'S MIND: PSYCHOLOGICAL PERCEPTION AND INFLUENCE

Radostina M. Dimitrova

ABSTRACT: This paper examines the psychological factors that influence the perception of the price of works of art by different social groups, including collectors, critics and the general public. The research focuses on the impact of price on perceptions of quality, aesthetic value and social status. By examining various psychological phenomena, such as the price effect, social influence and the perceived uniqueness of works, it presents how these factors shape the market value of art and consumer behavior. The results show that price plays an important role in the social and psychological perception of art and is often more related to its status than to its objective aesthetic qualities.

KEYWORDS: art, perception, aesthetics, value.

Въведение

Цената на произведенията на изкуството е не само икономически параметър, но също така и психологически феномен, който се влияе от възприятията и социалните нагласи. Въпреки че пазарните механизми за определяне на стойността на изкуството са базирани на търсенето и предлагането, психологическите аспекти играят ключова роля в начина, по който цената влияе на възприемането на произведението. В настоящия доклад ще се разгледат основните психологически аспекти на възприемането на цената на изкуството, включително въздействието на цената върху възприятията за качество, социален статус и естетическа стойност.

Методология

За целите на това изследване беше използвано анкетно проучване, в което участниците отговаряха на въпроси относно възприятията си за произведения на изкуството с различни цени. Примерни въпроси включваха: "Как възприемате произведение на изкуството, чиято цена е висока в сравнение с произведение с ниска цена?", както и "Какво значение придавате на цената при оценката на произведения на изкуството?". Анкетата беше разпространена сред различни групи от хора: колекционери на изкуство, студенти по изкуства и широката публика.

Освен това беше направен литературен преглед на съществуващи теории и изследвания, които разглеждат психологическите ефекти на цената върху възприемането на изкуството, като се използва квалификационен и количествен анализ на публикувани данни.

Очаквани резултати

Основните резултати от анкетното проучване показаха, че:

1. Ефект на цената: Участниците, които са били запознати с високата цена на произведение на изкуството, го възприемат като по-висококачествено и по-ценено, дори когато няма ясно изразена разлика в естетическите характеристики.

2. Социален статус и престиж: Участниците, особено тези, които имат опит в колекционирането на изкуство, асоциират високата цена с по-висок социален статус и престиж. Това е типичен пример за „ефекта на лукс“, при който хората свързват високи цени с ексклузивност и социално признание.

3. Уникалност и редкост: Възприятията за уникалност и ограничена наличност на произведението често водят до повишаване на неговата възприемана стойност, дори когато цената е обявена за висока.

4. Роля на медиите и социалното влияние: Отговорите на участниците показаха, че медийните кампании и публичните аукциони имат значително влияние върху оценката на произведенията на изкуството и тяхната цена. Например, произведения, които са обект на широко медийно внимание, често биват възприемани като по-ценни, дори ако няма значителна разлика в тяхната художествена стойност.

Как психологическите възприятия за стойността на произведения на изкуството се влияят от тяхната цена

Психологическите възприятия за стойността на произведения на изкуството са не само резултат от личните вкусове и културни фактори, но са силно повлияни и от външни условия като пазарната цена. Това явление е известно като „ефект на цената“ или „ефект на лукса“, което показва, че хората често възприемат неща с висока цена като по-ценни или по-висококачествени, дори когато тяхната обективна стойност или художествено качество може да не отговарят на тези възприятия.

Това е явление, което има свои корени в психологическите и социални процеси и е особено актуално, когато става въпрос за произведения на изкуството. В следващите редове ще разгледам някои от основните психологически принципи, които обясняват как пазарната цена на произведения на изкуството влияе на тяхната възприемана стойност.

Ефект на лукса

Този ефект описва как хората възприемат нещо като по-ценно или желано, ако то е скъпо или престижно (D'Aniello, et al., 2025). Когато

произведение на изкуството има висока цена, това само по себе си може да доведе до възприятие, че то е от по-висок клас или по-ценен обект, дори ако естетическите му качества не са толкова впечатляващи.

• Пример: Ако картина на малко известен художник бъде продадена на аукцион за изключителна сума, дори публиката, която не е запозната с неговия стил, може да започне да възприема произведението като нещо важно или значимо, само защото цената му е висока. Социален статус: Придобиването на скъпи и луксозни произведения на изкуството често, се възприема като знак за висок социален статус. Изкуството, което е скъпо, се възприема не само като обект с естетическа стойност, но и като средство за демонстриране на личния успех и престиж.

Психологическо възприятие на стойността спрямо цената

Психологическите теории показват, че хората често асоциират висока цена с високо качество. Това е част от по-широкия принцип на ценност и изключителност. Изкуството, което струва много, обикновено се възприема като по-ценено и стойностно, независимо дали е така в обективен смисъл (Peng, et al., 2025).

Когато цената на една картина е изключително висока, тя може да усилва възприятието на зрителя, че е част от нещо много специално или „елитно“. Това влияе на колекционерите и дори на зрителите в галерии и музеи, които могат да започнат да се идентифицират с изкуството по начин, който подчертава тяхната принадлежност към определена социална или икономическа група.

Изследвания: Концепцията, че възприятията за стойността на изкуството могат да бъдат значително повишени, когато цената на произведението е висока, е изследвана от различни психолози и специалисти в областта на икономическата психология и възприятията за ценност. Някои от най-важните теории и изследвания в тази насока включват следните имена и подходи:

1. Даниел Канеман (Daniel Kahneman) и Амос Тверски (Amos Tversky)

Канеман и Тверски, известни с работата си върху теориите на рационалността и когнитивните пристрастия, са показали как човешкото възприятие е склонно към различни когнитивни ефекти, като например ефекта на цената. Според тях, хората често възприемат висока цена като индикатор за високо качество, дори ако качеството на продукта или услугата не е обективно оценено като такова. Това е част от психологическия феномен, наречен “ефект на висока цена”, който играе важна роля в пазарите на изкуство и колекционерски предмети (Tversky, Kahneman, & Slovic, 1982; Tversky, & Kahneman, 1974).

2. Малкълм Гладуел (Malcolm Gladwell)

В книгата си "The Tipping Point", Гладуел обсъжда как определени хора или групи, известни със своето влияние, могат да променят възприятията на обществото. В контекста на изкуството, когато известен артист или колекционер постави висока цена на произведение, това може да има психологически ефект върху останалите и да увеличи възприеманата му стойност, като поддържа престижа и общественото възприятие за високата му стойност (Gladwell, 2024).

Възприятие на изключителност и уникалност

Високата цена на произведенията на изкуството създава чувство за изключителност и уникалност. Това възприятие се усилва от факта, че произведенията с висока цена често се свързват с определени социални или културни елити, което придава имидж на обекта и го прави още по-желан и ценен.

Пример: Изкуството, продавано в престижни галерии или на висококласни аукциони, често е възприемано като по-значимо и уникално. Продукти от известни художници като Пикасо или Ван Гог, които достигат милиони на пазара, не само че привличат вниманието на колекционерите, но и повишават стойността на самото изкуство чрез асоциацията със статуса на тези художници.

Ефектът на контекста и социалния статус

Възприемането на стойността на произведенията на изкуството е силно повлияно от социалния контекст и статус. Често хората възприемат произведения, които са показани в контекста на високи цени, като по-важни или социално приемливи. Това означава, че цената може да създаде социален "сигнал", който води до допълнително възприятие за стойността на изкуството.

Пример: Ако човек види произведение на изкуството в музей или галерия с висока репутация, той ще бъде по-склонен да възприеме произведението като значимо, независимо от собствените си естетически възприятия. Възможността за социално одобрение или за принадлежност към културния елит също играе роля в този процес.

Ефект на редкостта и пазарната динамика

Съществуването на лимитирани издания или ограничен достъп до произведение на изкуството също играе важна роля в формирането на психологическата стойност. Произведения на изкуството, които са редки или трудно достъпни, често са възприемани като по-ценни, а високата им цена само подчертава този аспект.

Пример: При съвременни форми на изкуство като NFT (незаменими токени), които са уникални и се продават на пазар с висока волатилност, цената често е в пряка зависимост от тяхната ограниченост и социален статус.

Колкото по-скъпи и труднодостъпни са, толкова по-висока е възприеманата им стойност.

Цената на произведенията на изкуството играе ключова роля в психологическото възприятие на тяхната стойност. Високата цена често води до асоциации със статус, уникалност и изключителност, които повишават възприеманата стойност на произведението, дори ако неговите естетически качества не отговарят на тези нагласи. Това показва, че пазарът на изкуството не е само икономическа система, но и поле на психологически процеси, в които възприятията за ценност се формират под влиянието на външни фактори като цена и социален контекст.

Пример: Ако картина на безизвестен художник бъде пусната на аукцион за значителна сума, тя може да бъде възприемана като по-ценна, просто защото има висока цена. Това явление често се случва в света на съвременното изкуство, където дори експериментални и нетрадиционни произведения могат да достигнат значителни стойности.

Изследователски въпроси и хипотези: Как обществото възприема цената на произведенията на изкуството и как това влияе на пазарната им стойност?

Обществото възприема цената на произведенията на изкуството не само като икономическа стойност, но и като индикатор за социален статус, културно значение и естетическа стойност. Психологическите и социални възприятия за изкуството играят ключова роля в формирането на пазарната стойност на произведенията. Често цената, която произведенията на изкуството достигат на пазарите, не е просто резултат от тяхната естетическа стойност или артистичен принос, а е също така плод на културни и социални нагласи, които влияят на начина, по който обществото ги възприема.

1. Цената като индикатор за статус и престиж

Цената на произведенията на изкуството често е възприемана от обществото като показател за тяхната значимост и престиж. Високата цена не само, че увеличава стойността на произведението в очите на обществото, но също така я прави символ на социален статус. Когато произведение на изкуството се продава за висока цена, то се възприема като "висококачествено", независимо дали в действителност има обективни основания за това (Balabanis, & Stathopoulou, 2021).

Пример: Изкуството, продадено на аукционите на големи и престижни къщи като Christie's или Sotheby's, често бива възприемано като по-ценено, защото то е свързано с елитни социални и културни среди. Това не само увеличава ценността му в обществото, но също така въздейства на цената му на пазара, тъй като търсенето за произведения с висок статус се увеличава.

2. Психологически ефекти на цената върху възприемането

Цената влияе на възприятието на произведението, като създава

определени психологически ефекти, които повишават неговата привлекателност и възприемана стойност. Най-значимият от тези ефекти е ефектът на цената, при който високата цена води до възприемането, че произведението е по-висококачествено или по-ценено.

Пример: Когато произведение на изкуството достига висока цена на аукцион, общественото възприятие за него се променя. Например, картина на Пикасо или Ван Гог, която се продава за милиони, е възприемана като по-добра или по-важна, отколкото ако тя беше изложена в по-малка галерия и продадена за по-ниска сума. Това може да се отнася не само за широко известни художници, но и за нови или по-малко известни артисти, чиито произведения достигат неочаквани цени (Sharma, & Kadian, 2024).

3. Ефект на изключителността и редкостта

Обществото често свързва висока цена с изключителност и редкост. Изкуството, което е произведено в ограничени количества или има уникален художествен стил, често се възприема като по-ценено, а високата му цена е още един фактор, който усилва тази идея.

Пример: Ограничени серии на съвременни художници като Banksy или Jeff Koons стават изключително популярни и желани, точно защото са възприемани като "единични", а високата им цена добавя към тяхната привлекателност и изключителност (Wang, et al. 2022).

4. Пазарни механизми и съотношение между търсене и предлагане

Цена на произведенията на изкуството не зависи само от социални възприятия, но и от класическите икономически механизми на търсене и предлагане. Когато произведения на изкуството се търсят силно от колекционери, инвеститори и музеи, тяхната пазарна стойност се увеличава, а общественото възприятие следва това увеличение.

Пример: Ако произведение на изкуството стане част от колекция на известен музей или важна институция, то може да увеличи значително своята пазарна стойност, тъй като този факт често сигнализира за висока стойност в очите на обществото.

Теоретичен обзор:

1. Теория на социалното доказателство (Social Proof)

Теорията на социалното доказателство, предложена от Робърт Чалдини, обяснява как хората често се водят от поведението и възприятията на други хора при формирането на собственото си мнение. В контекста на изкуството, когато дадено произведение е много скъпо и популярно, хората може да възприемат това като сигнал за неговата висока стойност, просто защото много други хора го считат за ценно (Cialdini, et al. 1999).

• Приложение в изкуството: Когато картина е продадена на аукцион за огромна сума, това служи като социален сигнал, че произведението е

изключително ценно. Следователно, въпреки че човек може да няма директно познание за самото произведение, той ще възприема картината като ценна, защото много други хора или колекционери вече са я признали като такава.

2. Теория на социалната идентичност (Social Identity Theory)

Теорията на социалната идентичност, формулирана от Хенри Таджфел и Джон Тернър, разглежда как индивидуалното възприятие на социални групи (и груповото поведение) влияе върху самооценката и възприятията. В контекста на изкуството, социалната идентичност може да бъде ключова при формирането на възприятия за стойността на произведение, като високата цена на картината може да създаде усещане за принадлежност към определена социална група, като например елитни колекционери или висококултурни индивиди (Tajfel, & Turner, 2004).

- Приложение в изкуството: Когато индивид или колекционер закупува скъпо произведение на изкуство, той може да възприема това като доказателство за своята принадлежност към "високия" или "елитен" социален клас. Тези социални идентичности влияят на това как се възприема стойността на произведението, като се възприема като статусен символ.

3. Теория на когнитивния дисонанс (Cognitive Dissonance Theory)

Теорията на когнитивния дисонанс, предложена от Леон Фестингер, обяснява как хората се опитват да съгласуват своите възприятия, мисли и убеждения, за да намалят напрежението, което възниква, когато имат противоречиви убеждения или възприятия. В контекста на цената на изкуството, когато някой купува произведение на изкуство на висока цена, той може да изпита когнитивен дисонанс, ако възприеме картината като не толкова добра или не особено красива (Miller, et al., 2015).

- Приложение в изкуството: За да намали дисонанса, човек може да започне да вижда картината като по-ценна, красива или значима, отколкото първоначално е смятал, за да оправдае своята висока инвестиция. В този процес цената влияе на възприятието за стойността на произведението, тъй като хората често "приписват" по-висока стойност на произведение, което са платили скъпо, за да минимизират дисонанса между цената и възприятието за качество.

4. Теория на зависимостта от експерти (Expertise Theory)

Тази теория предполага, че възприятията за стойността на изкуството могат да бъдат повлияни от познанията и експертността на лицата, които оценяват произведенията. В съответствие с теорията, ако произведение на изкуството е препоръчано или оценено от експерти, известни критици или галеристи, неговата цена може да се възприема като показател за неговата стойност (Harteis & Billett, 2013).

•Приложение в изкуството: Например, когато известен критик или галерия обяви произведение на изкуството за "невероятно" и "първокласно", високата цена ще бъде приета от зрителите и колекционерите като доказателство за стойността и значимостта му. Експертите играят ключова роля във формирането на общественото възприятие за това, как цената на произведението е свързана със стойността му.

5. Теория на хедонистичната стойност (Hedonic Value Theory)

Тази теория предполага, че хората оценяват обекти не само заради тяхната практическа или функционална стойност, но и заради емоционалното удовлетворение, което те предизвикват. В контекста на изкуството, когато произведение на изкуството има висока цена, то често се свързва с висока емоционална и естетическа стойност (Ellingsen, et al. 2015).

Приложение в изкуството: Скъпи произведения на изкуството често предизвикват у зрителя силни емоции, които добавят допълнителна стойност към произведението. Често хората могат да възприемат тези произведения като не само предмети на инвестиции, но и като носители на емоционална стойност, която да оправдае високата им цена.

Заклучение:

Изкуството не само че е обект на естетическо възприятие, но и оказва дълбок психологически ефект върху зрителя, като формира субективни представи и емоционални реакции. Цената на изкуството не е единствено измерена в парични стойности, а се свързва и със значението, което то има за личността и обществото. Психологическите механизми, които се активират при възприемането на произведенията на изкуството, като идентификация, асоциации и емоционални отговори, влияят на начина, по който оценяваме и възприемаме стойността им. Възприемането на изкуството от зрителя е тясно свързано с личния му опит, културния контекст и социалните възприятия, което придава индивидуално значение на всяко произведение. Затова цената на изкуството е не само въпрос на пазар, но и на личностни разбирания и дълбоки емоционални асоциации, които го правят уникално и незаменимо за всеки човек.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- BALABANIS, G., & STATHOPOULOU, A. 2021. The price of social status desire and public self-consciousness in luxury consumption. *Journal of Business Research*, 123, 463-475.
- CIALDINI, R. B., WOSINSKA, W., BARRETT, D. W., BUTNER, J., & GORNIK-DUROSE, M. 1999. Compliance with a request in two cultures: The differential influence of social proof and commitment/consistency on collectivists and individualists. *Personality and Social Psychology Bulletin*,

25(10), 1242-1253.

- D'ANIELLO, A., MARTINEZ LEVY, A. C., AMATULLI, C., DE ANGELIS, M., & POZHARLIEV, R. 2025. Luxury Aesthetics. In *Aesthetics and Sustainable Luxury Consumption: Evidence from Scientific Literature, Case Studies and Consumer Neuroscience* (pp. 65-101). Cham: Springer Nature Switzerland.
- ELLINGSEN, D. M., LEKNES, S., & KRINGELBACH, M. L. 2015. Hedonic value. *Handbook of value: perspectives from economics, neuroscience, philosophy, psychology and sociology*, 265-286.
- GLADWELL, M. 2024. *Revenge of the Tipping Point: Overstories, Superspreaders and the Rise of Social Engineering*. Hachette UK.
- HARTEIS, C., & BILLETT, S. 2013. Intuitive expertise: Theories and empirical evidence. *Educational research review*, 9, 145-157.
- MILLER, M. K., CLARK, J. D., & JEHLE, A. 2015. Cognitive dissonance theory (Festinger). *The Blackwell encyclopedia of sociology*, 1, 543-549.
- PENG, C., EISEND, M., & CHEN, Z., 2025. EXPRESS: A Meta-Analysis of Product Visual Aesthetics. *Journal of Marketing*, <https://doi.org/10.1177/00222429251356484>
- SHARMA, M. P., & KADIAN, M. 2024. The Psychology of Pricing: How Pricing Strategies Affect Consumer Perception. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 105-114.
- TAJFEL, H., & TURNER, J. C. 2004. The social identity theory of intergroup behavior. In *Political psychology* (pp. 276-293). Psychology Press.
- TVERSKY, A., KAHNEMAN, D., & SLOVIC, P. 1982. Judgment under uncertainty: Heuristics and biases (pp. 3-20).
- TVERSKY, A., & KAHNEMAN, D. 1974. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *science*, 185(4157), 1124-1131.
- WANG, X., SUNG, B., & PHAU, I. 2022. Examining the influences of perceived exclusivity and perceived rarity on consumers' perception of luxury. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*, 26(2), 365-382.

*Радостина Миткова Димитрова
студент в ОКС „магистър“
магистърска програма „Педагогика на обучението
по визуални изкуства – Живопис“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Педагогика на обучението по изобразително изкуство и
технологично образование“, e-mail: 2342871074@shu.bg*

ВЛИЯНИЕТО НА ДИГИТАЛНАТА СРЕДА ВЪРХУ СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ДЕЦАТА: ДОБРА ПРАКТИКА ОТ ЦОП – РУДОЗЕМ

Рина З. Пехливанова

THE INFLUENCE OF THE DIGITAL ENVIRONMENT ON THE SOCIALIZATION OF CHILDREN: GOOD PRACTICE FROM THE CENTER FOR EDUCATION – RUDOZEM

Rina Z. Pehlivanova

ABSTRACT: The paper explores the impact of the digital environment on the socialization of children and adolescents in contemporary society. It analyses how the internet, social media, and digital technologies transform the ways young people build identity, communicate, and internalize social norms. Both the positive effects of digitalization - access to information, opportunities for self-expression and learning - and the risks associated with addiction, cyberbullying, and social isolation are examined. The study also highlights the role of social services, particularly Community Support Centres, as key actors in prevention and intervention concerning issues arising from the digital environment.

KEYWORDS: digital environment, socialization, children, youth, social services, Community Support Centre.

Настоящият доклад разглежда въздействието на дигиталната среда върху социализацията на децата в съвременното общество. Анализира се как интернет, социалните мрежи и дигиталните технологии променят начина, по който младите хора изграждат идентичност, общуват и усвояват социални норми. Представени са положителните аспекти на дигитализацията – достъп до информация, възможности за самоизразяване и обучение, както и рисковете, свързани със зависимости, кибертормоз и социална изолация. В доклада се разглежда и ролята на социалните услуги, особено на Центровете за обществена подкрепа (ЦОП), като ключов партньор в превенцията и интервенцията при проблеми, произтичащи от дигиталната среда.

В съвременното ни общество дигитализацията заема все по-значимо място. Общуването, ученето и забавлението вече протичат не само в реална, но и във виртуална среда, където границите между онлайн и офлайн социализацията все повече се размиват. Дигитализацията идва с нови модели на взаимодействие и нови начини за създаване на социални връзки, както и с редица предизвикателства. Сред тях се откроява най-големият риск, а именно

промяна от традиционните социални модели на поведение и риска от деформация в социалните умения – ограничаване на емпатията, трудности в реалната комуникация и зависимост от виртуални контакти. В този контекст изследването на влиянието на дигиталната среда върху социалното развитие на децата придобива особена актуалност.

Основната цел е да се анализира влиянието на дигиталната комуникация върху социалните умения на подрастващите, както и да се открие ролята на социалните услуги в подпомагането на техния баланс между реалния и виртуалния свят.

За постигането на поставената цел изследването си поставя няколко основни задачи. На първо място е необходимо да се разгледа същността на дигиталната социализация като съвременен процес, чрез който децата усвояват социално норми, ценности и модели на поведение. Втората задача е да се анализира ролята на социалните услуги, като центровете за обществена подкрепа, които работят с деца и семейства, засегнати от дигиталните рискове. Тяхната дейност е ключова за превенцията и преодоляването на негативните последствия от прекомерното дигитално влияние, както и за подпомагане на децата в изграждането на здравословни модели на общуване, както онлайн, така и офлайн.

Дигиталната социализация

В статията на Галина У. Солдатова (2018) „Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in changing world“ се предлага дефиниция на „дигиталната социализация“ като процес на усвояване на социалния опит, получен чрез онлайн комуникацията, посредничеща си с дигиталните технологии. Тоест дигиталната социализация е процесът, чрез който човек чрез цифрови технологии усвоява социалното си преживяване в онлайн среда, пренася и интегрира в този опит в своята ежедневна (онлайн и офлайн) реалност и оформя дигиталната част от личността си, която функционира заедно с „реалната“ личност.

В този контекст дигиталната социализация не представлява просто пренасяне на традиционните социализиращи рамки в онлайн среда, а включва нови форми на взаимодействие, идентичност, принадлежност и социални роли, които често съжителстват с традиционните социализиращи фактори като семейство, училище и връстници, но също така нарушават или преобразуват техните функции. Постоянното присъствие на дигитализацията като социална реалност за децата означава, че социализацията вече се осъществява не само чрез класическите инструменти, а и чрез цифрови платформи или онлайн средата.

Трите ключови теоретично подхода, които могат да се използват, за да се анализира влиянието на дигиталната среда върху социализацията, са

следните:

– Теория на социалното учене. Влиянието на дигитализацията върху социализацията на децата може да бъде разгледано през призмата на социалното учене на Албърт Бандура. Според този подход децата усвояват социални норми и модели на поведение чрез наблюдение и имитация на значими модели в средата. В дигиталния контекст тези модели се пренасят в онлайн пространството чрез социални мрежи, видеоплатформи и интерактивни игри, където децата учат от поведението на виртуални или реални личности, възприемайки дигиталните взаимодействия като част от социалната си реалност.

– Влиянието на дигитализацията върху социализацията на децата може да бъде анализирано през теорията на Лев Виготски. Според този подход социалното развитие се осъществява чрез културни инструменти, които посредничат между детето и социалния свят. В дигиталния контекст тези инструменти се проявяват като технологии – социални мрежи, онлайн игри и образователни платформи, които подпомагат усвояването на социални модели и когнитивни умения чрез интерактивни взаимодействия с други хора.

– Теорията на Маршал Маклуън и Нийл Постман разглежда медията като среда, която формира социално поведение, когнитивните умения и културните ценности. В дигиталната епоха социалните мрежи, по които децата комуникират, учат и взаимодействат.

Обобщено – теорията за социалното учене ни дава възможност да разберем как наблюдението и имитацията в дигиталната среда подпомагат усвояването на социални модели. Теорията на Лев Виготски за културната медиация ни показва ролята на дигиталните технологии като инструменти, чрез които протича социализацията. Третата теория за медийната екология ни насочва за значимостта на самата среда – дигиталната платформа.

Положителни и негативни аспекти от дигиталната социализация

Присъствието на интернет и социалните мрежи в живота на децата е трансформирало процеса на социализация, създавайки нови възможности, така и редица предизвикателства.

Според П. Стефанов „процесите на дигитализация рефлексират върху всички сфери от обществения живот (икономическа, политическа, социална и духовна), по необратим и убедителен начин със своите положителни и отрицателни последици“ (Стефанов, 2021, стр. 628).

Положителни аспекти

- разширяване на социалния кръг и възможности за взаимодействие. Дигиталните технологии позволяват на децата да комуникират с хора от различни култури, географски региони и социални групи. Според Солдатова (Soldatova, 2018) дигиталната социализация улеснява формирането на дигиталната идентичност чрез участие в онлайн общности;
- развитие на когнитивни и комуникативни умения;
- възможности за социално учене;
- гъвкавост и достъп до информация.

Негативни аспекти

- риск от социална изолация. Според Subrahmanyam и Smahel (2011) прекомерната употреба на дигитални устройства понижава качеството на личните контакти;
- влияние върху психичното здраве. Продължителният контакт със социалните мрежи често е свързан с тревожност, депресия и ниско самочувствие (според проучване на Джийн Туендж, публикувано в Journal of Abnormal Psychology);
- усвояване на негативно поведение;
- зависимост и намалена концентрация;
- опасност от дезинформация.

Дигиталната социализация е процес, който предлага много възможности, но също така крие и много рискове.

Ролята на социалните услуги при оптимизирането на положителното влияние и намаляване на негативното върху социализацията на децата.

Според Р. Михайлова „една от основните цели пред социалната работа е благосъстоянието както на отделния индивид, така и на обществото, в което той живее. Особен акцент за всяка една социална държава винаги са били децата и тяхното благоденствие“ (Михайлова, 2024, стр. 181). Витанова допълва, че „основната цел на образованието е да подготви човек за живот в непрекъснато променящия се свят. Следователно е необходимо образованието да се изгради така, че да развива потенциала на учениците, да им помогне да открият себе си, да развият своите таланти в професионалната и социалната сфера“ (Витанова, 2022).

ЦОП – Рудозем е социална услуга, чиято същност и цели се базират на законодателството за социалните услуги. Центърът работи от 2011 г. като през годините е адаптирал дейността си към потребностите на местната общност. Към ноември 2025 г. ЦОП работи по 57 индивидуални случая, на които предоставя психо-социална подкрепа, а през 2024 г. е работил по 56 индивидуални случая, в груповите дейности са преминали 511 деца и около 125 родители. В предвид нарастващото негативно влияние в социализацията на децата ЦОП поставя на фокус обучението в социално-

емоционални умения като използва интерактивен подход. Практиката на ЦОП се отличава с активното участие на децата. Тренингите, чрез които децата се обучават, не са лекции, а преживявания, в които децата откриват чрез игра как да се справят с емоции, как да реагират при онлайн конфликти и как да изграждат здравословни взаимоотношения. Работата е на база партньорство с училища и детски градини.

В груповите занимания през 2024 г. са преминали 511 деца от община Рудозем. Темите, които са включени в тренингите за социално-емоционално развитие, са следните:

- Работа в екип;
- Самоконтрол;
- Управление на гнева;
- Психогимнастика;
- Критично мислене;
- Решаване на конфликти;
- Увереност и граници;
- Информирани решения без натиск;
- Зависимости;
- Комуникация;
- Лидерски умения.

Темите, насочени специално за дигиталното благополучие са:

- Дигитално благополучие и саморегулация;
- Кликване без рани – кибертормоз, език на омразата и дигитална емпатия;
- Критично мислене и проверка на информацията;

Чрез тези тренинги ЦОП Рудозем осигурява среда, в която децата могат да упражняват и усъвършенстват социалните си умения както в офлайн групови формати, така и да развиват личната си дигитална социализация. Целта на тези тренинги е също така изграждане на умения у децата не само да използват технологиите, но и да правят това безопасно, социално отговорно и с осъзнатост.

Обученията за родителите като част от работата на ЦОП Рудозем е също много важна, защото родителите и семейната среда са един от основните социализиращи инструменти. През 2024 г. през тренингите за развитие на родителски умения са преминали 125 родителя. Темите включват:

- Как да налагаме правила;
- Как да разбираме поведението на детето;
- Екранните деца.

Чрез обученията за родители се цели да се повиши тяхната компетентност да създават рамка за дигитална употреба, да разбират социалните умения, които децата трябва да развиват и да подкрепят процеса на социализация както в семейния, така и в дигиталния контекст. Това усилва превантивния аспект на социалната услуга – чрез обучение на родителите се укрепва средата за социализация на децата, намалявайки

рисковете от нежеланите аспекти на дигитализацията.

Резултатите, които се наблюдават от този модел на работа, са следните:

- повишаване на социалната и емоционалната осъзнатост на децата;
- подобряване на комуникацията;
- повече осъзнатост относно рисковете в дигиталната среда;
- засилено сътрудничество между ЦОП, училища и родители;
- утвърждаване на ЦОП като партньор в превенцията и в социално-педагогическата подкрепа.

Изводи за ролята на социалните услуги:

Образователните институции (училища и детски градини) имат ключова роля в изграждането на социални умения у децата чрез учебния процес. Без социални услуги те наблягат на академичните знания. В сътрудничество със социалните услуги те стават ключов фактор в успешната социализация на децата;

Практиката показва, че ученето чрез преживяване е особено ефективен;

Чрез комплексния си подход ЦОП предпазва от рискове, но и развива умения, ценност и навици.

Примерът на ЦОП Рудозем показва, че социалните услуги имат съществена роля в осигуряването на баланса между положителни и негативните аспекти на дигиталната социализация. Чрез целенасочени тренинги за социални умения, превантивни програми, обучения за родители и интегриран подход между деца и семейства, услугата не просто реагира на социалните рискове, но и активно подпомага адаптацията на децата в дигиталното общество, създавайки условия за активно, безопасно и социално отговорно участие.

Дигиталната среда е неизменна част от съвременната социализация и оказва значително влияние върху развитието на децата и младежите. В този контекст става ясно, че е необходим баланс между дигиталното и реалното общуване, за да се осигури здравословно социално развитие и защита на младите хора от потенциални рискове. Социалните услуги, като Центровете за обществена подкрепа (ЦОП), играят ключова роля като мост между технологиите и хуманната подкрепа, като насърчават критично мислене, социално-емоционална интелигентност и безопасно участие в дигиталната среда. В същото време се препоръчва темата за дигиталната грамотност да бъде интегрирана в практиката на социалните работници, като се изгражда професионален капацитет в областта на дигиталната безопасност. Освен това е необходимо засилване на партньорствата между училища, социални услуги и родителски общности, с цел създаване на координирана мрежа за превенция на рисковете, свързани с дигиталната среда, и подкрепа на социалното развитие на подрастващите. Тази интегрирана стратегия би осигурила условия за безопасно, балансирано и целенасочено участие на децата и младежите в цифровото общество.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ВИТАНОВА, Н. 2022. Манифест за дигитална учебна среда. В: *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“*, Педагогически факултет, Т. XXVI D, 2022. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“ ISSN: 1314 – 6769, с. 566 – 587. Видимо на: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.shu.bg/wp-content/uploads/file-manager-advanced/users/faculties/pf/izdaniya/godishnici/godishnik-pf-2022.pdf> [прегледано на 2025-11-12].
- МИХАЙЛОВА, Р. 2024. Измерения, перспективи и предизвикателства пред социалната работа в образователната система. В: *Сборник научни трудове от пътуващ семинар Рим – Перуджа – Асизи 13.03.2024 – 16.03.2024*, Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, ISBN 978-619-201-760-6, стр. 180 – 186. Видимо на: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.shu.bg/wp-content/uploads/file-manager-advanced/users/faculties/pf/izdaniya/seminari/Sbornik_pyt_sem_PF_2024.pdf [прегледано на 2025-11-12].
- ЗАКОН ЗА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ, 2019. Обн. ДВ, бр. 24 от 22.03.2019 г., в сила от 01.07.2020 г., изм. ДВ. бр. 31 от 11 Април 2025 г.
- СТЕФАНОВ, П. 2021. Психолого-педагогическа характеристика на дигиталното поколение (V–VII КЛАС). В: *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“*, Педагогически факултет, Т. XXV D, Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“ ISSN: 1314 – 6769, с. 628 – 637. Видимо на: <https://www.shu.bg/faculties-pf/publications/> [прегледано на 2025-11-12].
- ЦЕНТЪР ЗА ОБЩЕСТВЕНА ПОДКРЕПА – РУДОЗЕМ, 2024. Годишен отчет за дейността на ЦОП – Рудозем, 2024 г.
- BANDURA, A., 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MCLUHAN, M., 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- POSTMAN, N., 1985. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. New York: Viking Penguin.
- SOLDATOVA, G. U., 2018. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 3, pp. 5 – 18. Available from: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230301> [viewed 2025-11-13].
- SUBRAHMANYAM, K. & ŠMAHEL, D., 2011. *Digital Youth: The Role of Media*

- in Development. New York: Springer. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2> [viewed 2025-11-13].
- TWENGE, J. M.; COOPER, A. B.; JOINER, T. E.; DUFFY, M. E. & BINAU, S. G., 2019. Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005 – 2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(3), 185 – 199. Available from: <https://doi.org/10.1037/abn0000410> [viewed 2025-11-13].
- VYGOTSKY, L. S., 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Рина Захриева Пехливанова
докторант в докторска програма „Организация и управление извън сферата
на материалното производство“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Социални дейности“
e-mail: rinapehlivanova@gmail.com

СОЦИАЛНИ ИНОВАЦИИ И СОЦИАЛНА СТОЙНОСТ: ТЕОРЕТИЧНИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И СЪВРЕМЕННИ ПЕРСПЕКТИВИ

Таня Е. Тошева

SOCIAL INNOVATIONS AND SOCIAL VALUE: THEORETICAL INTERPRETATIONS AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Tanya E. Tosheva

ABSTRACT: This article explores the social innovation as a key mechanism for creating social value and systemic transformation in contemporary societies. The analysis traces the historical and the theoretical genesis of concepts of social innovation to contemporary interpretations in the context of dynamically changing social reality. The social innovation is viewed as a collective and networked process of social learning aimed at solving complex societal challenges such as inequality, inclusion, climate change and digital transformation.

KEYWORDS: social innovation, social value, value creation, co-creation, social change.

Въведение

Дебатът за социалните иновации придобива нарастваща значимост в контекста на системни трансформации и стремеж на общности и групи да намират устойчиви и колективни решения на комплексни глобални предизвикателства като дигитална трансформация, климатични промени, социално неравенство и много други. Актуалността на темата отразява динамиката на съвременните общества да се справят с редица проблеми като безработица, бедност, образование, социално изключване, здравеопазване, климатични промени, и не само (Europe 2020 Strategy, 2010). Европейският дебат поставя социалните иновации на водещо място сред общите европейски приоритети с аргумента, че „социалните иновации са едновременно икономически и социален инструмент, прилаган чрез модел на икономически растеж, основан на ефективност и справедливост, и чрез интегриран подход, съчетаващ заетост с модернизирани социалните системи“ (Векова, 2023, стр. 30). Социалните иновации имат също определяща роля в интеграцията на технологиите в услуга на хората, например, чрез дигитално образование, електронно здравеопазване, достъп до отворени данни, социални платформи за гражданско участие. Успоредно

с това се постига промяна и в разбирането за „стойност“ (*value*) и „благосъстояние“ (*wellbeing*). Социалните иновации са този инструмент за създаване на социална стойност (*social value*), който поставя човека и общността в центъра на развитието. Социалната реалност налага и преосмисляне на категории като „промяна“ и „растеж“. Концептуалният дискурс ги поставя в пространството на „социалната“ стойност – измерение на човешкото благосъстояние, включеност, качество на живот, което не може да се свежда единствено и само до технологичен и икономически растеж.

Социалните иновации се използват като понятие, за да индикират значими промени в начина, по който се развива обществото, как неговите структури и социални практики се трансформират. Те се разглеждат като комплексно понятие, включващо разработването на идеи, на творчески и колективни подходи за справяне със социалните предизвикателства. Комплексността на феномена поставя следните въпроси: кои са посоките на тези трансформации, как концепциите за социални иновации кореспондират с променящите се социални реалности?

Настоящата статия има за цел да изследва генезиса на концепции за социална иновация, нейното теоретично осмисляне и съвременни дискурси в посока концепцията за създаване на стойност (*value creation*). Изследователският интерес се насочва към връзката на социалните иновации със социална промяна и към бъдещи измерения на този процес. Обзорът проследява историческите корени на концепциите за социални иновации, дефиниране на различни парадигми и дебати за ключови аспекти от същността им, извежда взаимовръзки и аналитични конструктори за тяхната роля в създаването на социална стойност. Приложната стойност на разглежданите концепции в реални социални практики не е обект на анализ в тази статия.

Генезис и теоретични постановки

Исторически референции към социалните иновации се проследяват детайлно от F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood и A. Hamdouch, които разглеждат как концепциите за социални иновации придобиват дисциплинарно и интердисциплинарно съдържание (Moulaert et al., 2013). Една от ключовите исторически препратки е към началото на 20-ти век и въвеждането на понятието “social invention” (социално откритие) от Макс Вебер. Макар и да не е експлицитно дефинирано в контекста на неговата *Теория за социалното действие*, понятието реферира до създаване, насочено към решаване на социални проблеми или удовлетворяване на колективни нужди, които оформят човешкото поведение и социални взаимодействия. Вебер развива идеята, че социалните действия са дълбоко вкоренени в социалния контекст, което доближава социалното откритие до идеята за

„human-created institutions and practices“ (създадени от човека институции и практики), засягащи колективния живот (Кънчев, 2003). Питър Дракър и Джоузеф Шумпетер използват понятието социални иновации, за да подчертаят необходимостта от организационна промяна, която поставя човека и неговите способности в центъра на управлението и общественото развитие (Drucker, 1987). Шумпетер въвежда идеята, че едно откритие, за да стане иновация, трябва да бъде въведено в практиката и да създава стойност за социалните актьори (Schumpeter, cit. Satalkina et al., 2023). Габриел Тард развива концепцията за социалната промяна като процес „отдолу-нагоре“, фокусиран върху социалните практики и поставя изобретенията като ключови двигатели на трансформацията (Tarde, 1895). Неговият принос е съществен за разбирането, че социалните иновации се разпространяват чрез процеси на социално взаимодействие. Обща интерпретационна рамка на тези теоретични постановки е човеко-центричния подход и поставяне на темата за социалните иновации в полето на социалните науки.

Теория срещу практика и ролята на социалното учене

Концепциите за социални иновации се характеризират с многопластовост и черпят свои теоретични и научни основания от социалното поле. Съвременните теоретици Mulgan и Moulaert подчертават, че практиката играе ключова роля в развитието на социалните иновации, като по този начин формира и теоретичните основи на свързаните с тях концепции (Mulgan, 2019; Moulaert, 2013). Mulgan отбелязва, че „...полето на социалните иновации се е развило предимно като поле на практика, съставено от хора, които правят неща и след това рефлектират върху действията си. Практиката напредва значително пред теорията, основно заради натрупан практически опит...“, с което Mulgan развива тезата, че в сферата на социалното, връзката между теория и практика е неотделима (Mulgan, 2012, cit. Anderson et al., 2014: p. 24). Mulgan и Moulaert доразвиват прозренията на Тард, анализирайки социалните иновации като колективен, мрежов процес на социално учене, насочен към решаване на социални предизвикателства и трансформиране на институциите (Moulaert et al., 2013).

Социалните науки се интересуват от социалните процеси и създаване на нови форми на взаимодействие. В този контекст, технологиите се разглеждат не само като инструменти, но и като средства за конструиране на нови социални значения и идентичности. В която и посока, социална, социотехническа да се разглежда дефиницията за социални иновации, „социално-научната теория се превръща в определящ аспект на крайния резултат, а именно, че „социалните науки са преинтерпретирали процеса на иновации“ (Howaldt & Kopp 2012, cit. Anderson et al., 2014: p. 53). Според Howaldt и Kopp, социалните науки предоставят повече възможности за разглеждане на

подход, основан на ценности, в контекста на социалните иновации, отколкото теоретичния дискурс на икономическите или технологични иновации е способен да осигури.

Измерения на дебата за „социалната“ същност на иновацията

Дебатът за социалните иновации не е нов, но с нарастване на академичните търсения в постмодерното общество той придобива нови измерения. Какво прави една иновация „социална“? Кои са същностните ѝ характеристики, изведени от теоретичния и приложен контекст? Изследователският фокус естествено се насочва към измерението „социална“ – към нейния смисъл, проявления и значение в контекста на иновативните процеси.

„Потенциалът на иновациите за справяне със сериозни предизвикателства в социалната сфера намира адекватно проявление в социалните иновации и тяхната практическа реализация“ (Векова, 2023, стр.26). Различен набор от критерии могат да се използват за дефиниране на социалните иновации – „движещи сили, предизвикателства, новост, елементи на иновацията, отпечатък/проява на иновацията“ (Илчева 2020, цит. Векова, 2023, стр. 30). Едно от измеренията на дебата е върху крайния резултат, разбран като ефект, въздействие или последици от иновационния процес. T.Anderson, A.Curtis и C.Witlig дефинират социалната иновация като „нови решения на социални предизвикателства, които имат намерението и ефекта на равенство, справедливост и овластяване“ (Anderson et al., 2014: p. 28). Авторите валидират понятието през четири основни критерия: да е ново решение, да адресира социални предизвикателства, да изхожда от намерението за равенство, справедливост и овластяване, и това да е постигнат резултат.

Друг подход за интерпретиране на „социалната“ същност на иновацията е през призмата на нуждите. В това концептуално измерение се позиционира и дискурса за социалната промяна, като произтичаща от ефектите на социалните иновации. „Много често социалната иновация е насочена към решаване на незадоволена социална нужда и адресирането ѝ чрез инициатива, свързана с въвеждане на нов начин, продукт, процес и организация, чрез която в дългосрочен план се постига обществена промяна или промяна в социалната система“ (Илчева 2020, цит. Векова, 2023, стр. 30). R.Murray, J.Caulier-Grice и G.Mulgan формулират социалните иновации като „нови идеи (продукти, услуги и модели), които едновременно отговарят на социални нужди и създават нови социални взаимоотношения или сътрудничества. С други думи, те са иновации, които са полезни за обществото и увеличават неговия капацитет за действие“ (Murray et al., 2010, p. 3). Концепцията за срещането на социални нужди и създаване на социални

взаимоотношения е широко застъпена и в други дефиниции, като авторите на „The Open Book of Social Innovation“ акцентират и в посока на колаборативния контекст, в който се създават социалните иновации и действието им като „спусък“ за инициране на промяна. Концепцията разгръща многопластовост на същността им: социалните иновации адресират належащи социални нужди и едновременно с това насърчават към действие, към нови форми за колаборация и по този начин подсилват колективния капацитет на обществото да „отговори“ на социални проблеми. Век по-късно, тази концепция може да се интерпретира като Нео-веберианско разбиране за социалното действие. Концептуалният и социологически подход на Hochgerner извежда нов интерпретационен конструкт: социалната промяна като резултат от иновационно намерение, разбирано през „нови социални практики, създадени от колективни, целенасочени и целенасочени действия, насочени към по-добро задоволяване или решаване на нужди и проблеми в сравнение със съществуващите практики“ (Hochgerner, cit. TEPSEI, 2014: p. 11). „Социалното“ в социалните иновации се свежда до ценности, нужди, благосъстояние и социално въздействие. Сходство се открива и в методическия подход на Martinelli към социалните иновации, който очертава три основни взаимосвързани характеристики на „социалното“ в контекста на социалната иновация: задоволяване на човешките потребности, които иначе биха били игнорирани; овластяване на индивиди и групи, промяна на социалните отношения (Martinelli, 2012: p. 8).

Съвременен теоретичен дискурс: системна промяна и технологичен контекст

Значението на социалните иновации се анализира и в аспекта на дългосрочно социално въздействие, в понятията за „социална стойност“, устойчивост и системност. В политическия и управленски дискурс, социалната иновация реферира до възприятията за удовлетворяване на социални нужди и доставяне на социални ползи по-ефективно от съществуващите системни модели. Moulaert подчертава, че социалната иновация е насочена към нужди, които са пренебрегнати от пазара или слабо обслужвани от институциите (Moulaert et al., 2013). В подобен аспект, социалните иновации се разглеждат като част от динамични екосистеми, способни да се самоорганизират и адаптират към нови обстоятелства (Westley, 2013).

Съвременната реалност на дигиталното общество и динамиката на протичащите процеси във всички социални структури поставят социалните иновации в практико-екзистенциален контекст, в посока на нови решения на потребности, насочени към подобряване качеството на живот. В дебата за „социалната“ природа на социалните иновации тази посока неизбежно се

свързва с линията за социална промяна. „Социалните иновации са нови отговори на належащи социални изисквания, които влияят на процеса на социални взаимодействия. Те са насочени към подобряване на човешкото благосъстояние“ (Stiglitz, cit. Anderson, 2014: p. 9), както и "една иновация се нарича социална иновация, ако подразбиращата се нова идея има потенциал да подобри качеството или количеството на живот“ (Pol and Ville, cit. Anderson, 2014: p. 7). Концепцията, че социалните иновации подпомагат процесите на социална промяна и са насочени към „социално признати цели“ се подкрепя и от Gillwald (Gillwald, cit. Anderson, 2014: p. 7). И Gillwald и Hochgerner акцентират върху разграничаващия ги фокус от други типове иновации по отношение на постигането на полза за обществото като цяло. Hochgerner обогатява този дебат с интердисциплинарно съдържание като развива тезата, че социалните иновации трансформират контекста и използването на технологията, което може да се интерпретира в посока на това, че за да се случи социална промяна са необходими технологични активатори.

В друга интерпретационна плоскост, социалните иновации представляват комплексен процес, който включва проектиране, управление, технологична интеграция и активно участие на различни социални актьори. Виенската декларация очертава социалните иновации като алтернатива на технологично-ориентираните иновации, които са недостатъчно ефективни при разрешаването на проблемите, възникващи при прехода от индустриално към „knowledge and service-based society“ (в понятията на Бел - общество, базирано на знания и услуги), (Виенската декларация, 2011). Теорията на Даниел Бел за постиндустриалното общество и „икономиката на услугите“ измества фокуса от индустриалното производство към знание, информация и услуги. Бел поставя сериозен фундамент на концепциите за систематична промяна (*systematic change*), задвижвана от информация, знания и колаборация в създаването на услуги (Bell, cit. Powell, 2014). Джон Нейсбит подкрепя тезата, че технологията не остава неутрална в живота на хората, през разбирането, че значението на технологиите еволюира от обекти към взаимовръзки и последствия (Naisbitt, 2001). Основен фокус в посока разграничаването им от други форми на иновации, в частност, икономически и технологични се поставя върху идеята, че социалните иновации не се ограничават само до страничен ефект, резултат от технологичните иновации. (Howaldt & Swarz, 2010, cit. от Anderson et al., 2014: p. 6). Westley и Antadze квалифицират една иновация като социална, ако произтичащата от нея промяна е системна и има въздействие върху цялата социална система, не просто постига ефект на микро ниво. Изследователите дефинират социалните иновации като „комплексен процес на въвеждане на нови

продукти, процеси или програми, които променят основни рутинни практики, потоци на ресурси и власт или вярванията на социалната система, в която се случва иновацията. Успешните социални иновации имат устойчивост и широко въздействие“ (Westley et al., cit. Anderson et al., 2014: p.8). Westley разглежда социалните иновации като част от динамични екосистеми, способни да се самоорганизируют и адаптират към нови обстоятелства, ориентирани към осъществяване на промяна на системно ниво (Westley et al., cit Anderson et al., 2014). Дебатът за връзката на социалните иновации със социална промяна търси легимитация сред редица изследователи, основно в посока на това да се еманципира от изцяло технологичното ѝ дефиниране. “Въпреки че натрупващите се социални и икономически проблеми, изведени в публичния дискурс, все по-често пораждаат призови за мащабни социални иновации, връзката между социалните иновации и социалната промяна остава до голяма степен неизследвана област както в социалните науки, така и в правителствените политики за иновации. Феномените на социалната промяна последователно се разглеждат в контекста на технологичните иновации в техносociологията и техническите изследвания в рамките на доминиращата парадигма на социотехническата система, но не и от гледната точка на самостоятелен тип иновация, който може ясно да се разграничи от технологичните иновации. Това е недостатъчно, като се има предвид намаляващата ефективност на технологично ориентираната парадигма, формирана от индустриалното общество” (Howaldt et al., 2016: p. 28).

Естественият път на развитие на концепциите за социални иновации е да се трансформират спрямо динамиката на социалната реалност, измествайки фокуса тематично към Устойчивост и Системност (*Resilience, Systems thinking*). Според глобалното изследване TEPSIE, социалните иновации са устойчиви и колективни решения на комплексни предизвикателства от всякакъв мащаб. Сътрудничеството и поддържането на партньорства допринасят за проектирането и изпълнението на социални иновации, тъй като центърът на социалната иновация е в социалната система, което се подкрепя концептуално и от дебата за създаването на стойност (TEPSIE, 2012).

Value Creation и Co-creation

Концепцията за създаване на стойност (*value creation*) е фундаментална за определяне на „социалната“ същност на иновациите. Phills, Deiglmeier и Miller дефинират социалните иновации като „ново решение на социален проблем, което е по-ефективно, ефикасно, устойчиво или справедливо от съществуващите решения и при което създадената стойност се акумулира предимно за обществото като цяло, а не за частни индивиди“ (Phills et al.,

2008: р.36). Еволюцията на *Теорията за социалната стойност* преминава през етичните и морално-философски постулати за доброто и полезното на Платон и Аристотел и се разгръща до модерното разбиране в икономиката и социологията. Неокласиците Вебер и Дюркейм експлоатират понятието „стойност“ в контекста на „ценностно ориентирано действие“, „споделени норми“ извън инструменталната ѝ полза. Питър Дракър надгражда вижданията за стойността като икономическа категория като твърди, че организациите съществуват, за да създават стойност за обществото, а не само да генерират печалба.

Модерната концептуализация на създаването на стойност се корени в теорията за Service-Dominant Logic, според която стойността е винаги съвместно създадена (*"always co-created"*) и е детерминирана от участието на бенефициента (Vargo et al., 2004). Основите ѝ се поставят от Аристотел в неговите разсъждения за „практическата стойност“ (*value-in-use*). „Услугите нямат присъща стойност – те са само обещание за стойност. Само когато услугата се използва, клиентът получава „стойност в употреба“ (Osborne et al., 2021, р. 643). Този подход контрастира с теорията за Goods-Dominant Logic (GDL), която разглежда стойността като „разменна стойност“ в понятията на Аристотел (*value-in-exchange*), което я ограничава само до транзакционната ѝ същност (Vargo et al., 2004).

В повечето академични търсения, двете понятия value creation и value co-creation се разглеждат взаимосвързано. Както посочва Л. Терзиева „практиките и предизвикателствата, свързани със социалните иновации, притежават силна мобилизираща енергия, която би позволила събирането на компетентности и ресурси, излизачи извън рамките на конкретни сектори и дисциплини“ (Терзиева, 2013, стр. 44). Съвместното създаване (co-creation) е особено важно в публичния сектор и социалната сфера. Sørensen и Torfing акцентират върху значението на съвместното управление в смисъла на co-creation като участие на различни социални актьори в разработването на иновационни обществени политики (Sørensen et al., 2018). Според Miller, социално-иновационния процес способства за „ангажиране на клиенти и заинтересовани страни във взаимодействия, които се осъществяват в мрежа, произвеждаща резултати, полезни и задоволителни за все по-голям брой социални заинтересовани страни“. Създаването на стойност чрез работа в мрежа за генериране на знания за това как да се увеличат ползите за акционерите, клиентите и заинтересованите страни се е превърнало в основно намерение или главна цел на бизнеси и организации. Концепцията за създаване на стойност представлява промяна към клиенто-центриран релационен подход към взаимодействията между организацията и заинтересованите страни (Miller, 2022).

От теоретичните интерпретации до тук се извежда извода, че в съвременните реалности, създаването на стойност се свързва със социални нужди, благосъстояние, подсилване на социалната кохезия и фокус върху колаборация и устойчивост. Социалната стойност акцентира тъкмо върху „нематериалния“ резултат: благополучие, приобщаване, овластяване и сплотеност на общността.

Съвременни насоки и бъдещи измерения на социалните иновации

Социалните иновации днес са отговор на глобални социални и технологични предизвикателства. В този контекст, социалните иновации се появяват, защото социалните действия, структури и процеси не покриват задоволително обществени нужди в институционалното поле. Според Mulgan, социалните иновации ще бъдат ключов механизъм за изграждане на по-справедливи и адаптивни системи (Mulgan, 2019). Основни посоки, които легитимират тяхната реализация са:

- Системни трансформации – преосмисляне на социални практики и институционални модели, с цел насърчаване на социални иновации и адаптация към глобални предизвикателства;
- Социално овластяване – увеличаване на капацитета на общности и индивиди в процесите на социална промяна;
- Колаборация и мрежови подходи – включеност и взаимодействие между различни социални актьори за създаване на устойчиви решения;
- Техно-социална или социо-технологична интеграция – като инструмент за постигане на търсения резултат от иновационното намерение.

Социалните иновации като трансформативен механизъм

Социалните иновации са мултидименционални процеси, които се проявяват на границата между теория и практика, технология и социално действие, индивидуални нужди и колективни интереси. Те са отговор на съвременните социетални предизвикателства и представляват инструмент за системна промяна и създаване на социална стойност. Основните измерения на съвременните дебати са в посока създаване на социална стойност, овластяване на индивиди и общности и трансформация на социалните системи. Историческото им развитие – от Вебер и Шумпетер през теоретичния дебат за същността на „социалното“ (Murray, Hochgerner) до съвременните подходи, наблягащи на системната промяна (Westley & Antadze) и съвместното създаване на стойност (Vargo & Lusch) показва, че социалните иновации са едновременно теоретичен конструктор и практическо средство за справяне с комплексни обществени предизвикателства. В дигиталната реалност, социалната стойност е технологично опосредена, фокусирана върху благосъстоянието на бенефициентите и създаването на устойчиви социални системи (Narvaez Rojas et al., 2021).

В стратегически контекст, иновациите са пряко свързани със системна промяна и изискват стратегическо идентифициране на приоритетни области за развитие, което определя и актуалността на разглежданата проблематика и поставя нови изследователски задачи в посока на приложния аспект на теоретичните интерпретации.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ANDERSON, T., CURTIS, A., WITLIG, C., 2014. Definition and Theory in Social Innovation.
- DRUCKER, P., 1987. Social innovation—Management’s new dimension. [online] Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0024630187901294>.
- EUROPEAN COMMISSION, 2010. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. [online] Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- FRANZ, H.-W., HOCHGERNER, J., HOWALDT, J. (eds.), 2012. *Challenge Social Innovation: Potentials for Business, Social Entrepreneurship, Welfare and Civil Society*. London: Springer.
- HOCHGERNER, J., 2011. The Analysis of Social Innovations as Social Practice. [online] Available at: https://www.academia.edu/18385585/The_Analysis_of_Social_Innovations_as_Social_Practice
- HOWALDT, J., DOMANSKI, D., KALETKA, C., 2016. Social innovation: towards a new innovation paradigm.
- КЪНЧЕВ, И. (ред.), 2003. *История на социологическата мисъл*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- LEON MILLER, L., 2022. *The Theory and Practice of Value Creation*.
- MOULAERT, F., MACCALLUM, D., MEHMOOD, A., HAMDOUCH, A. (eds.), 2013. *The International Handbook on Social Innovation*.
- MULGAN, G., 2019. *Social innovation: How societies find the power to change*.
- NAISBITT, J., 2001. *High tech, high touch*.
- NARVAEZ ROJAS, C., ALOMIA PEÑA, G.A., LOAIZA BUITRAGO, D.F., TAVERA ROMERO, C.A., 2021. Society 5.0: A Japanese Concept for a Superintelligent Society. *Sustainability*, 13, 6567. DOI: 10.3390/su13126567.
- OSBORNE, S. et al., 2021. Beyond co-production: Value creation and public services, p. 643.
- PHILLS, J.A., DEIGLMEIER, K., MILLER, D.T., 2008. Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, p. 36. [online] Available at: https://www.researchgate.net/publication/242511521_Rediscovering_Socia

1 Innovation

- POWELL, J.L., KHAN, H., 2014. [Title unspecified]. [online] Available at: https://www.sociostudies.org/journal/articles/254614/?utm_source
- TEPSIE, 2012. *The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe. Final Report Summary.*
- TEPSIE, 2014. *Social Innovation Theory and Research: A Guide for Researchers.* [online] Available at: https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2015/04/YOFJ2785_Tepsie_A-guide_for_researchers_06.01.15_WEB.pdf
- TARDE, G., 1895. *Les lois de l'imitation, 2e édition.* [online] Available at: https://classiques.uqam.ca/classiques/tarde_gabriel/lois_imitation/tarde_lois_imitation.pdf
- TERZIEVA, L., 2013. *Стратегически дизайн на социални системи.* Ботевград: МББУ.
- VARGO, S.L., LUSCH, R.F., 2004. *Service-Dominant Logic.*
- WESTLEY, F., 2013. Social innovation and resilience: How one enhances the other. *Stanford Social Innovation Review.*

Таня Емилова Тошева
докторант в докторска програма „Организация и управление извън сферата
на материалното производство“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Социални дейности“
e-mail: tanya.tosheva@gmail.com

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВОДЕЩИ ЛИДЕРСКИ МОДЕЛИ:
АКЦЕНТИ НА ОПТИМАЛНА ТЕОРЕТИЧНА РАМКА ЗА
ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Цветомира К. Атанасова

COMPARATIVE ANALYSIS OF LEADING LEADERSHIP MODELS:
EMPHASISES OF AN OPTIMAL THEORETICAL FRAMEWORK FOR
PRESCHOOL EDUCATION

Tsvetomira K. Atanasova

ABSTRACT: Preschool education lays the foundations for learning in children from an early age. To achieve the goals of early education, it is necessary for the principal and the teaching team to work in harmony and interact on multiple levels. The influence of the leader – the principal in the kindergarten – creates conditions for success or failure. The application of leadership styles by the head of the educational institution depends on a number of personal qualities and factors. We will examine several leadership models of management in preschool institutions.

KEYWORDS: leadership, preschool education, transformational leadership, pedagogical leadership, distributed leadership, situational leadership, comparative analysis.

Ефективното лидерство е критично за осъществяване на образователен процес в предучилищните институции. Без ясно изявен и утвърден в педагогическия колектив лидер – няма управление. Наличието на йерархия, организация и синхрон създава предпоставки за изпълнение на основните и допълнителни функции на институцията. Директорът – лидер притежава набор от личностни качества, умения и знания.

„Изолирането на факторните детерминанти, които определят лидерския стил на ръководителите, както и очертаването на ясни контури в очакванията на двете страни в работния процес би спомогнало за по-добро представяне на организациите от една страна, както и са по-висока степен на удовлетвореност – от друга.“ (Ия Петкова-Гурбалова, 2025, с. 202-203).

Настоящата научна публикация има за цел да проведе критичен сравнителен анализ на четири ключови модела на лидерство: Трансформационно, Педагогическо, Разпределено и Ситуативно, по

отношение на тяхната приложимост и ефективност в специфичния контекст на предучилищното образование. Специфична задача е извеждане на някои акценти на теоретична рамка за предучилищно образование. Анализът не се ограничава до описание, а съпоставя моделите по отношение на техния фокус, механизми на влияние и ограничения при управлението на персонала и образователния процес в детските градини. Нито един от моделите не е достатъчен сам по себе си за справяне с комплексната, многофункционална роля на директора в предучилищната институция, която включва управление на администрацията, на образователното съдържание и на емоционалните нужди на децата, екипа и родителската общност.

В резултат на сравнителния анализ се формулира интегрирана работна теоретична рамка. Тази рамка аргументира необходимостта от синтез на лидерски подходи, които създават условия за:

1. Визия и вдъхновение от Трансформационното лидерство.
2. Гъвкавост при управлението на индивидуалния опит на учителите от Ситуационното лидерство.
3. Фокус върху качеството на развитието на децата от Педагогическото лидерство.
4. Механизми за устойчивост и колективна отговорност от Разпределеното лидерство.

Представената интегрирана рамка служи като теоретична основа за разработване на хипотези и емпирично изследване на връзката между лидерските практики и качеството на българското предучилищно образование.

I. Лидерски модели на управление

1.1. Трансформационно лидерство

Трансформационното лидерство е една от утвърдените и широко изследвани теории през последното десетилетие. Акцентира възможността на лидера да вдъхновява последователите да надхвърлят собствените си интереси в името на основната цел. Концепцията е въведена от Джеймс Бърнс в книгата му „Leadership“, където твърди, че:

„Трансформационното лидерство се осъществява, когато един или повече души се ангажират с други по такъв начин, че лидери и последователи се издигат взаимно едни други до по-високи нива на мотивация и морал.“ (Burns, 1978, стр.20).

Бърнард Бас и Роналд Риджио заключват, че: „Трансформационните лидери се фокусират върху последователите, мотивирайки ги до високи нива на изпълнение, и в процеса помагат на последователите да развият собствения си лидерски потенциал“ (Bass & Riggio, 2006, стр. 4).

Директора прилагащ този модел на управление вдъхновява учителите да работят в посока постигане на общата визия.

1.2. Разпределено лидерство

Джеймс Спилън е един от теоретичите изследвали областта на разпределеното лидерство в образователния контекст. Той подчертава, че : „Лидерството е дейност, а не позиция.“ (Spillane, Halverson & Diamond, 2004, с. 14).

Джеймс Спилън твърди още, че: „Разпределеното лидерство се фокусира върху лидерската дейност, а не върху лидерската позиция. Ние разбираме разпределеното лидерство като лидерски практики, разпределени в дейностите на лидерите, последователите и тяхната ситуация.“ (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, с. 14).

Разпределеното лидерство включва допълващи се съвместни действия и се проявява като процес, при който лидерската дейност възниква от взаимодействието между лидери, последователи и дадената ситуация. Характеризира се с множество лидери, взаимозависимост и ситуативност. Всички участници в образователния процес – учители, родители, помощен персонал могат да проявяват лидерски качества, според ситуацията, не само директорът. Лидерството се осъществява, чрез сътрудничество на заинтересованите страни. Поемането на лидерската роля, зависи от дадената ситуация.

В предучилищната институция е широко изразена колективната отговорност и ясно се очертава разпределеното лидерство. Директора и педагогическия екип обсъждат възникнали казуси и препятствия, утвърждават методика на работа, планове за дейността на институцията и програми. Разпределеното лидерство насърчава професионалното развитие на целия екип.

1.3. Педагогическо лидерство

Тази идея е специфична за образователната сфера и набляга върху главната задача на обучителната институция – усъвършенстване на усвояването и обучението. Фокусът в педагогическото управление се отнася

до действията на ръководителя, които пряко или косвено влияят върху качеството на преподаване и изхода от ученето на децата. Чрез изпълнение на модела лидерът:

- определя ясни очаквания за достигането на мисията и целите в образователния процес;
- управлява програмната система, чрез осигуряване на необходимите ресурси, методическа подкрепа, мониторинг и оценка;
- подкрепя професионалното усъвършенстване на учителите;
- създава сигурна, безопасна и подкрепяща среда за учене и преподаване.

Пример за педагогически лидер е директор, който се включва в активно в планирането на образователни дейности, наблюдава как преподавателите работят с децата, предоставя градивна обратна връзка, организира обучения по нови учебни подходи, е пример за педагогически лидер.

1.4. Ситуационно лидерство

Тази концепция изтъква, че не съществува един „най-добър“ лидерски подход. Ефективният лидер е този, който може да адаптира своя стил спрямо изискванията на обстоятелствата и стадия на развитие на своя екип.

Пол Хърси и Кенет Бланчард са авторите на модела за ситуационно лидерство. Те разработват четири лидерски подхода във зависимост от опита на учителя:

- „Указващ/Насочващ: Висока степен на насочване, ниска степен на подкрепа. Подходящ за нови, несигурни учители;;
- Продаващ/Коучинг: Висока степен на насочване, висока степен на подкрепа. За учители, които са мотивирани, но им липсва компетентност;
- Участващ/Подкрепящ: Ниска степен на насочване, висока степен на подкрепа. За компетентни, но несигурни или немотивирани учители;
- Делегиращ: Ниска степен на насочване, ниска степен на подкрепа. За компетентни и мотивирани учители.“ (Hersey & Blanchard, 1969).

Директорът адаптира своя метод към учителите: на нов учител може да дава точни напътствия - наставнически стил, докато на опитен и мотивиран учител може да делегират повече задължения - възлагащ стил.

Хърси и Бланчард твърдят че: „Най-непоследователното нещо, което можете да направите като лидер, е да третирате всички еднакво.“ (Hersey & Blanchard, 1969).

II. Сравнителен анализ на водещите лидерски модели

„Поради факта, че лидерството е сложен социален конструкт, при неговото концептуализиране, операционализиране и дискриптивно изследване се налага прилагането на диференцирани теоретични подходи и понятийни мрежи.” (Давидков, 2005, с. 120).

С цел извеждане на някои акценти на оптимална теоретична рамка, адекватна на спецификата на предучилищното образование, настоящият анализ подлага на критична съпоставка четири фундаментални лидерски парадигми: Трансформационното, Ситуационното, Педагогическото и Разпределеното лидерство.

– Таблица 1 детерминира ключовите диференциации между посочените модели. Съпоставката е структурирана въз основа на пет основни аналитични категории: Основна доминанта на модела;

– Източник на формална власт и/или неформален авторитет;

– Механизъм на влияние върху последователите;

– Релевантност и приложимост в системата на предучилищното образование;

– Идентифицирани лимитации и контекстуални ограничения в средата на предучилищното образование.

Таблица 1

Сравнителен анализ на лидерските модели по ключови измерения

Сравнение	Трансформационно лидерство	Ситуационно лидерство	Педагогическо лидерство	Разпределено лидерство
Основна доминанта	Визия, вдъхновение, Интелектуално стимулиране, Зачитане на индивидуалността	Адаптация към нуждите на околните	Учебно-възпитателен процес и постигане на резултати	Колективна отговорност и споделяне на властта
Източник на власт	Директор	Директор, служители, родители	Директор	Директор, Педагогически специалисти
Източник на влияние	Харизма, Вдъхновение	Позиция, компетентност	Експертност в образователната сфера	Компетентност, множество роли
Подходящ за ПУО	Да	Да	Да	Да

Ограничения за ПУО	Риск от липса на детайл, Риск от negliжиране на други цели в образованието	Неглижира организационната култура, Подриване на авторитета	Пренебрегва администрацията	Риск от размиване на отговорността
--------------------	---	--	-----------------------------	------------------------------------

2.1. Сравнение на лидерските модели по основен концептуален фокус

Всеки лидерски конструкт е фокусиран върху фундаментално диференцирани цели и механизми на влияние.

При Трансформационното лидерство доминира визионерският подход с фокус върху създаването на подкрепяща организационна култура. Основната функция на лидера е да трансформира ценностната ориентация и перцепцията на последователите относно общата мисия, стимулирайки личностното им израстване и ангажираност.

Ситуационният модел се отличава с адаптивност, като дефинира поведението и инструментариума на лидера спрямо нивото на компетентност и ангажираност на служителите. Приложението на стила е зависимо от конкретните изисквания на задачата и професионалния опит на служителя.

Педагогическото лидерство централизира фокуса върху оптимизация на учебно-възпитателния процес и постигането на високо качество на образователните резултати. Този модел налага стриктно спазване на законовите и нормативни регламенти като базисен фактор за ефективност.

Разпределеното лидерство е колективен конструкт, който делегира отговорностите и властта на множество субекти в рамките на организацията. Ключовият механизъм е споделянето на лидерските функции между формалния ръководител и другите членове на екипа.

2.2. Сравнение на лидерските модели по източник на легитимация

Наблюдава се дивергенция по отношение на източника на легитимност и формата на властови отношения. Трансформационния и Педагогически стилове максимализират проявата на позиционна власт и формален авторитет. Тези ръководители често инициират вземането на решения в голяма степен автономно или с доминиращо влияние, основано на експертната - педагогическо лидерство или на визията - трансформационно лидерство.

При Ситуационното и Разпределеното лидерство разпределението на властта е контекстуално и динамично. В Ситуационния модел лидерската функция се прехвърля във зависимост от компетентността на изпълнителя. В разпределеното лидерство властта е колективна, като лидерството е споделена практика, а не фиксирана позиция.

2.3. Сравнение на лидерските модели по механизъм на влияние

Трансформационният лидер използва харизмата и емоционалната интелигентност като основен инструментариум за мотивиране и ангажиране на последователите към глобалните цели на организацията. В определени случаи, високата степен на лично влияние може да бъде тълкувана като психологическа манипулация или налагане на ценности.

Ситуационният лидер демонстрира позиционна яснота и висока експертна компетентност в работната сфера. Влиянието се постига, чрез прецизна информационна подкрепа и директно насочване на действията.

Педагогическото лидерство оказва влияние, чрез експертна легитимация на директора. Прилагането на нормативната рамка, ясната методическа подкрепа и стандартизацията на правилата са индиректни за силно организационно влияние.

Ръководител, който прилага разпределеното лидерство оказва влияние, чрез умело разпределение на ролите в колектива. Диференцирането на важни лидерски роли в екипа способства за обхват на всички звена в институцията.

2.4. Релевантност и приложимост в системата на предучилищното образование

Всеки от анализираните модели показва определена степен на релевантност за постигане на цялостните цели на предучилищното образование.

Трансформационният модел е изключително подходящ за инициране на промяна и интегриране на иновативни практики, като например: изпълнение на Стратегията за развитие на детската градина, въвеждане на нови авторски програмни системи, интеграция на нови методики за работа и други. Стимулира учителите към самоусъвършенстване и повишаване на квалификацията, чрез вдъхновение и подкрепа.

Ситуационното лидерство е подходящо за микро-управление, тъй като позволява на лидера да диференцира подхода си според опита и длъжностните характеристики на всеки педагогически специалист. Този подход оптимизира управлението на разнородни екипи и специфични задачи.

Педагогическото лидерство е фундаментално и практически утвърдено като най-коректно за предучилищното образование, защото предучилищните институции са образователни структури, чиято дейност е изцяло детерминирана от педагогическите модели, форми и средства на работа. Липсата на субективизъм, постигната, чрез упование на нормативната база, стимулира персонала към стриктно спазване на стандартите и координация на действията.

Разпределеното лидерство намира директно приложение чрез Педагогическия съвет в предучилищната институция. Това орган, който се състои от директора, който е председател, учител – секретар и всички останали педагогически специалисти – членове, легитимира колективното вземане на решения по всички въпроси, касаещи образователната дейност. Това институционализирано споделяне на отговорност е силно изразено за предучилищното образование.

2.5. Идентифицирани лимитации и контекстуални ограничения в средата на предучилищното образование

Дейността на предучилищната институция е широко обхватна. Изразява се в съчетание на образователен, възпитателен, отглеждащ и приучаващ процес, поради което целите ѝ не могат да бъдат сведени единствено до макро-стратегически или велики цели.

Трансформационният модел е тясно приложим и демонстрира ограничения в рутинното и административно управление. Ефективността му е фокусирана предимно върху изпълнение на по-високи цели, като: Стратегия за развитие, иновативни проекти, повишаване на квалификацията и други.

Ситуационното лидерство negliжира или подценява изграждането на силна и единна организационна култура и йерархия. Съществува хипотетичен риск от непоследователност в управлението, което може да доведе до дисфункционални решения, които са субективно мотивирани и не работят в полза на общата институционална цел.

Разпределеното лидерство създава предпоставки за размиване на отговорността, особено когато формалния лидер – директора не е добросъвестен или неуспешно делегира правомощия. В такива случаи, при провал, може да възникне риск от прехвърляне на вината. Освен това, разпределената власт може да доведе до оронване на авторитета на ръководителя от страна на служителите.

Педагогическото лидерство демонстрира лимитации по отношение на гъвкавостта и свободата за въвеждане на иновативни практики, които не са изрично предвидени в нормативната рамка. Стриктното уповаване на законовата рамка може да ограничи автономията и творческата свобода на директора.

III. Извеждане на оптимална теоретична рамка: Синтез

Сравнителния анализ установи, че макар всеки от разгледаните модели да има релевантни аспекти за предучилищно образование, никой от тях не обхваща цялостно комплексната и многофункционална роля на директора в детската градина. Ефективността на лидерството в предучилищното образование изисква гъвкав, динамичен и интегриран подход, който едновременно трансформира ценностите, управлява компетенциите и централизира вниманието върху качеството на образованието и ранното детското развитие.

3.1. Аргумент за интегрирания модел

Необходимостта от интегративен модел се обосновава с контекстуалните предизвикателства в предучилищното образование:

- Трансформационна компонента: За да се преодолее рутината и да се въведат иновации е необходимо лидерство, което да мотивира педагогическите специалисти да надхвърлят административните си задължения и да се фокусират върху висшата мисия – „осигуряване на условия за ранно детско развитие и подготовка на децата за постъпване в училище.“ (ЗПУО, 2016).

– Разпределена компонента: Лидерството трябва да бъде споделено, за да се справи директора с претоварване от многофункционалния характер на институцията. Това насърчава колективното вземане на решения, чрез Педагогическия съвет и професионалното развитие на учителите, чрез сътрудничество и менторство.

– Педагогическа компонента: Фокусът е върху качеството на развитие на институцията. Това гарантира, че всички лидерски действия са директно или индиректно насочени към повишаване на качеството на взаимодействието с децата.

– Ситуационна компонента: Лидера трябва да има гъвкав подход към персонала. Пол Хърси и Кенет Бланчард твърдят, че: „за да се управляват разликите в опита и квалификацията на учителите, моделът трябва да позволява гъвкавост при прилагането на сила на комуникация, адаптирайки се към конкретната професионална зрялост на всеки служител.“ (Hersey & Blanchard, 1982).

3.2. Дефиниране на интегрирания лидерски стил

Въз основа на извършения синтез, се формулира работен лидерски стил:



Наименование на модела: Интегриран модел на Управленско - Педагогическо лидерство е лидерски конструкт, който синтезира мотивация с фокус върху образователното качество, като използва механизми на споделена отговорност и когнитивно управление на персонала, с крайна цел – оптимизиране на средата за цялостно развитие на детската личност.

Фигура 1. *Модел на Управленско - Педагогическо лидерство*

Представената Фигура 1 - *Модел на Управленско - Педагогическо лидерство* – илюстрира хипотетичната връзка между интегрираните лидерски практики и постигането на високи резултати в предучилищните институции. Фигурата символизира припокриването и динамичното взаимодействие на четирите външни лидерски модела. Ефективното лидерство не произтича от доминацията на един стил, а от интеграция на ключови компоненти от всеки от четирите анализирани модела. Модела на управленско-педагогическо лидерство функционира като общ модел, който:

- Позволява директора да поддържа висок професионален статус и визия /трансформационна компонента/;

- Институционализира механизми за споделена колективна отговорност / Разпределена компонента/;
- Гарантира, че всяка лидерска проява е целенасочена към основната мисия – постигане на качествени педагогически резултати /Педагогическа компонента/;
- Осигурява гъвкавост при управлението на индивидуалното участие и развитие на служителите /Ситуационна компонента/.

Основни изводи

Извършения критичен сравнителен анализ на водещите лидерски стилове детерминира, че характеристиките на всеки отделен модел го правят недостатъчен за справяне на комплексната лидерска функция на директора в предучилищното образование. Настоящата статия формулира Интегрирания модел на Управленско – педагогическото лидерство, който преодолява тези ограничения, чрез синтез на четирите ключови компонента за лидерство в управлението. Този интегративен подход осигурява теоретична конкретност и практическа гъвкавост при управлението на визията хората и процесите в детската градина.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ДАВИДКОВ, Ц., 2005. *Управление на организациите*. СУ „Св. Климент Охридски”, София.
- ИЯ ПЕТКОВА-ГУРБАЛОВА, 2015. *Лидерски стил на ръководители от бизнес сектора в България - Лидерство и организационно развитие университетско издателство „Св. Климент Охридски“* София, с. 202 - 203.
- МОН, 2016. Закон за предучилищното и училищното образование, в сила от 01.08.2016 г., последно изм. и доп. ДВ. бр. 69 от 16 август 2024 г. Достъпно на: [zakon-preduchobrazovanie-v1608_110924.pdf](#), стр. 2, [прегледано на 2025-10-26].
- BURNS J., 1978. *Leadership*, ISBN 9781453245170, с. 20.
- BASS, B. M., & RIGGIO, R. E., 2006. *Transformational Leadership* (2nd ed.), Lawrence Erlbaum Associates Publishers. ISBN 978-141-061-709-5, с. 4, с. 20.
- SPILLANE, HALVERSON, & DIAMOND, 2004. *Towards a theory of leadership*

practice: a distributed perspective: Journal of Curriculum Studies: Vol 36, pp.14, No 1, Достъпно на: <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726> [прегледано на 2025-10-20].

HERSEY & BLANCHARD, 1969. Situational Leadership Model, Достъпно на: <https://www.michiganstateuniversityonline.com/resources/leadership/4-is-of-transformational-leadership> [прегледано на 2025-10-27].

PAUL HERSEY & KANNETH BLANCHARD. 1982 – Management of Organization Behavior: Utilizing human resources.

Цветомира Красмирова Атанасова
докторант в докторска програма „Управление на образованието“
Шуменски Университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Педагогика и управление на образованието“
e-mail: 2540180027@shu.bg

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛНИ ОСНОВИ НА РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ЛИШЕНИТЕ ОТ СВОБОДА В БЪЛГАРИЯ: МОДЕЛИ, ФАКТОРИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Яна Д. Дъбова

THEORETICAL AND CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE RESOCIALIZATION OF PRISONERS IN BULGARIA: MODELS, FACTORS, AND CHALLENGES

Yana D. Dabova

ABSTRACT: This publication presents the theoretical and conceptual foundations of the study "Resocialization of Prisoners in Bulgaria," examining resocialization as a complex socio-psychological process. The main theories – labeling, social integration, and social control – and their significance for the analysis of the behavior and adaptation of prisoners are outlined. A conceptual model is constructed with input, process, and output factors determining the effectiveness of resocialization programs. The institutional and social context, the role of specialists, and the need for a systematic, multidisciplinary approach are analyzed. In conclusion, the main challenges and opportunities for improving resocialization practices and reducing recidivism in Bulgaria are identified.

KEYWORDS: resocialization, prisoners, social integration, social control, institutional environment, Bulgaria.

Увод. Процесът на ресоциализация на лицата, лишени от свобода, представлява значително академично и социално предизвикателство във всяка модерна правова държава. В България този въпрос става все по-актуален не само поради необходимостта от намаляване на рецидивизма, но и заради засиленото обществено внимание към ефективността на наказателната политика и социалната ѝ функция. Според данни на Главна дирекция „Изпълнение на наказанията“ (GDIN, 2021), ресоциализацията се разглежда като ключов компонент от реформата на пенитенциарната система, насочена към „създаване на условия и дейности, които да осигурят на лишените от свобода възможности за образование, заетост и обратно включване в обществото“.

Въпреки тези усилия, редица изследвания сочат, че процесът на ресоциализация в България остава затруднен от редица институционални, социални и индивидуални фактори. Според Найденова и Стоянова (2016),

„върху процеса на ресоциализация влияние оказват множество задържащи и/или демобилизиращи фактори и условия от личностен, социален и институционален характер“, което подчертава необходимостта от системен и интегративен подход към изследването на проблема.

От институционална гледна точка, Българският хелзинкски комитет (2008) отбелязва, че „необходимостта от промени в пенитенциарната система на България придоби все по-голяма актуалност“, но реформирането ѝ „се оказва изключително трудно поради натрупаните от десетки години нерешени проблеми и обществената непопулярност на мерките“. Това създава предпоставки за устойчиви дефицити в подготовката на персонала, материално-техническата база и ресурсното осигуряване на ресоциализационните програми.

В международен контекст редица автори подчертават, че успешната ресоциализация изисква координирано прилагане на теории и модели, които разглеждат поведението на човека в социална среда – като теорията на етикетирането (Goffman, 1963), теорията за социалната интеграция (Durkheim, 1951) и теорията за социалния контрол (Hirschi, 1969). Тези теоретични подходи подчертават, че поведението на лишените от свобода е социално обусловено и че тяхното повторно включване в обществото зависи не само от индивидуалните им качества, но и от социалните механизми на подкрепа и приемане.

Емпирични изследвания в Европа (Council for Penological Cooperation [CEP], 2011) потвърждават, че фактори като образование, трудова заетост и социална поддръжка имат ключова роля за успешната ресоциализация и за намаляване на вероятността от повторно извършване на престъпление. В същия дух българският изследовател Тодоров (2020) подчертава, че социалната работа в местата за лишаване от свобода трябва да се разбира като „професионален процес, насочен към изграждане на умения и нагласи за отговорно поведение и социална адаптация“.

Всички тези данни очертават сложността и актуалността на проблема с ресоциализацията на лишените от свобода в България. От една страна, институциите търсят начини за подобряване на инфраструктурата и подготовката на персонала; от друга – социалната среда и обществените нагласи често остават бариера пред ефективното реинтегриране на бившите затворници. Настоящото изследване се стреми да отговори на тези предизвикателства чрез анализ на ефективността на ресоциализационните програми, идентифициране на успешни практики и формулиране на препоръки за подобряване на политиките в тази област.

Цел, задачи, хипотези, обект и предмет на изследването

Основната цел на изследването е да се анализира ефективността на

ресоциализационните програми и практики в българските затвори и да се предложат насоки за тяхното усъвършенстване с оглед на успешното интегриране на лишените от свобода в обществото след изтърпяване на наказанието. Изследването има за цел не само да установи степента на постигане на ресоциализационните цели, но и да идентифицира факторите, които подпомагат или възпрепятстват този процес — както на индивидуално, така и на институционално ниво.

За постигането на поставената цел са формулирани следните **основни задачи**:

1. Да се анализира съществуващата теоретична и понятийна рамка на ресоциализацията на лишените от свобода в България и в международен контекст.

2. Да се изследва текущото състояние, съдържание и ефективност на ресоциализационните програми, прилагани в българските затвори.

3. Да се проучат мненията и опитът на лишените от свобода и на специалистите (социални работници, психолози, педагози), участващи в ресоциализационните дейности.

4. Да се идентифицират основните институционални, социални и психологически пречки пред успешната ресоциализация.

5. Да се формулират препоръки за оптимизиране на ресоциализационните политики и практики в България, насочени към намаляване на рецидивизма и улесняване на социалната адаптация на бившите затворници.

Въз основа на поставените цели и задачи са изведени следните **работни хипотези**:

1. Ресоциализационните програми в българските затвори не са достатъчно ефективни поради ограничени ресурси, недостатъчна подготовка на персонала и липса на индивидуален подход.

2. Участието на лишените от свобода в образователни, трудови и терапевтични дейности има положителна връзка с успешната им ресоциализация и по-ниските нива на рецидивизъм.

3. Институционалната среда и обществените нагласи оказват съществено влияние върху процеса на реинтеграция и могат да ограничат ефективността на ресоциализационните усилия, дори при наличие на адекватни програми.

Обект на изследването е социалната група на лицата, лишени от свобода в Република България, които участват в ресоциализационни дейности и програми в рамките на местата за лишаване от свобода.

Предмет на изследването е самият процес на ресоциализация — неговите механизми, институционални практики, програми, политики и

социални взаимодействия, които определят успешното или неуспешното включване на освободените лица обратно в обществото.

В този контекст изследването се стреми да очертае връзките между индивидуалните характеристики на затворниците, институционалната подкрепа и социалната среда, за да предложи системен модел на ресоциализация, приложим към българската реалност и съпоставим с утвърдени европейски стандарти.

Теоретична рамка на изследването

Ресоциализацията на лишените от свобода представлява сложен и многопластов социален процес, който изисква интердисциплинарен анализ, включващ социологически, психологически и криминологични теории. Теоретичната рамка на настоящото изследване се основава върху няколко ключови направления, които осигуряват концептуалната основа за разбиране и интерпретация на данните, събрани чрез емпиричните методи. В съответствие със задачите на изследването, този раздел представя теориите, чрез които се анализират механизмите, факторите и резултатите от ресоциализационните процеси.

1. Теория на етикетирането (Labeling Theory)

Теорията на етикетирането, развита от Хауърд Бекер и Едвин Гофман, разглежда отклоняващото се поведение като резултат от социална реакция, а не само от индивидуални характеристики. Гофман (1963) въвежда понятието *стигма* като социален механизъм, чрез който обществото категоризира и маргинализира определени групи, включително бивши затворници. Според тази теория, процесът на ресоциализация често е възпрепятстван не толкова от вътрешната нагласа на индивида, колкото от външните етикети и социалното изключване, които той среща след освобождаването.

В контекста на българската реалност, обществените нагласи към бившите затворници остават преобладаващо негативни (Найденова & Стоянова, 2016), което потвърждава тезата на Гофман, че социалната стигма може да действа като бариера за пълноценното възстановяване на социалния статус. Тази теория служи като аналитична рамка при изпълнението на задачите, свързани с проучване на нагласите на обществото и идентифициране на социалните пречки пред успешната ресоциализация (Задачи 3 и 4).

2. Теория на социалната интеграция (Social Integration Theory)

Втората теоретична основа се опира върху класическите идеи на Емил Дюркем относно социалната интеграция и солидарността. Дюркем (1951) разглежда социалната интеграция като процес, който гарантира принадлежността на индивида към обществото чрез участие в общи ценности

и социални институции. От гледна точка на ресоциализацията, това означава, че успешното реинтегриране на лишените от свобода е възможно само при наличие на социални механизми, които осигуряват подкрепа, ангажираност и взаимно признание.

В българските условия това предполага ефективно взаимодействие между институциите – затвори, пробационни служби, социални и образователни структури – и местните общности (Тодоров, 2020). В изпълнение на изследователските задачи (Задачи 1 и 2), тази теория подпомага анализа на институционалната рамка на ресоциализацията, както и оценката на ефективността на програмите за образование, трудова заетост и социална подкрепа.

3. Теория на социалния контрол (Social Control Theory)

Теорията на социалния контрол, развита от Травис Хирши (1969), предлага допълнителен поглед към мотивационните и поведенческите механизми, свързани с ресоциализацията. Според Хирши, привързаността към социални институции – като семейство, труд, образование и законосъобразен начин на живот – действа като превенция срещу девиантното поведение. От тази гледна точка ресоциализационните програми могат да бъдат разглеждани като инструмент за възстановяване на социалните връзки и отговорността на индивида.

В контекста на българската пенитенциарна система тази теория е приложима при анализа на количествените данни и статистическите зависимости между участието в ресоциализационни дейности и намаляването на рецидивизма (Хипотеза 2). Данни от европейски изследвания (SER, 2011) потвърждават, че стабилната трудова ангажираност и образователните програми значително редуцират вероятността от повторно престъпление.

4. Психологически и социални аспекти на ресоциализацията

Освен социологическите модели, теоретичната рамка включва и психологически подходи, свързани с мотивацията, идентичността и личностната промяна. Гофман (1963) подчертава значението на възстановяването на позитивна идентичност след преживяна стигматизация, а Тодоров (2020) добавя, че индивидуалните усилия трябва да се подкрепят чрез професионална социална работа, насочена към развитие на социални и трудови компетентности. Тези фактори са от съществено значение при изпълнение на Задача 3 (проучване на мненията и опита на участниците) и Задача 5 (формулиране на препоръки).

Представените теории съвместно изграждат цялостен модел за разбиране на ресоциализацията като динамичен процес на взаимодействие между личността, институциите и обществото. Теорията на етикетирането

осигурява критична перспектива към социалните бариери; теорията на социалната интеграция акцентира върху връзката между индивида и колектива; а теорията на социалния контрол разглежда поведенческите механизми на ангажираност и отговорност. Тяхното обединяване позволява изследването да се основава на стабилна теоретична основа, способна да обясни комплексността на ресоциализационните процеси и да подкрепи емпиричния анализ на данните.

Концептуален модел на изследването

Концептуалният модел на изследването „Ресоциализация на лишените от свобода в България“ се основава върху интегративния подход, очертан в теоретичната рамка. Той съчетава социологически, психологически и институционални измерения на процеса на ресоциализация и цели да обясни връзките между личностните характеристики на лишените от свобода, средата на изтърпяване на наказанието и резултатите от прилаганите ресоциализационни програми. Моделът е изграден върху трите основни етапа на процеса – **входящи, процесни и изходящи фактори**, които се намират в динамична взаимовръзка.

1. Входящи фактори

Входящите фактори описват началните условия, с които лишените от свобода влизат в системата за изпълнение на наказанията. Те включват личностни, социални и криминални характеристики, които определят изходната позиция на индивида спрямо възможността за ресоциализация. Сред тях основни са:

- **Личностни характеристики** – възраст, образование, семейно положение, трудов опит, психосоциални особености и мотивация за промяна (Тодоров, 2020);
- **Социална среда преди лишаване от свобода** – подкрепящи социални връзки, наличие или липса на социален капитал (Durkheim, 1951);
- **Криминален опит** – вид и тежест на извършеното престъпление, продължителност на присъдата, предишни осъждания (Hirschi, 1969).

Тези фактори оформят индивидуалния профил на лишения от свобода и служат като основа за прогнозиране на потенциала му за успешно включване в ресоциализационни дейности. Те са ключови при изпълнение на **Задача 2** (анализ на съществуващите програми и тяхната ефективност) и **Задача 3** (изследване на личностните нагласи и опита на участниците).

2. Процесни фактори

Процесните фактори обхващат всички дейности, програми и институционални взаимодействия, които се случват по време на изтърпяване на наказанието. Те са пряко свързани с качеството и съдържанието на ресоциализационните интервенции. Основните компоненти са:

- Участие в ресоциализационни програми – образователни, професионални, терапевтични, културни и спортни дейности (GDIN, 2021);
- Качество и интензивност на програмите – степента на индивидуализация, честота на заниманията, съотношението персонал–затворници (Naydenova & Stoyanova, 2016);
- Роля на специалистите – професионалната подготовка и ангажираност на социалните работници, психолозите и педагогическите съветници (Todorov, 2020);
- Институционален климат и подкрепа – организационна култура, управленски подходи и вътрешна координация между службите в затвора (Bulgarian Helsinki Committee, 2008).

Тази група фактори е централна за изследването, тъй като от нея зависи трансформацията на първоначалните личностни и социални дефицити в умения, нагласи и ценности, съвместими с изискванията на обществото. Тя е в основата на **Задачи 2, 3 и 4**, които целят оценка на ефективността и идентифициране на предизвикателствата в системата.

3. Изходящи фактори

Изходящите фактори отразяват резултатите от ресоциализационния процес и представляват критерии за неговата ефективност. Те включват както непосредствени постижения на индивида, така и дългосрочни социални резултати:

- **Успешна ресоциализация** – наличие на трудова заетост, стабилна жилищна ситуация, възстановени социални връзки и позитивна социална идентичност (Goffman, 1963; CEP, 2011);
- **Намаляване на рецидивизма** – по-ниска вероятност от повторно извършване на престъпление след освобождаването;
- **Социална интеграция** – участие в обществения живот и възприемане на социално приемливи роли и модели на поведение (Durkheim, 1951).
- Изследването предполага, че съществува пряка зависимост между качеството на процесните фактори и благоприятните изходящи резултати. Тези връзки се подлагат на емпирична проверка чрез количествени и качествени методи (Хипотеза 2 и Хипотеза 3).

4. Взаимовръзки и динамика на модела

Концептуалният модел описва **ресоциализацията като цикличен и адаптивен процес**, в който трите групи фактори взаимодействат помежду си. Входните фактори определят първоначалните условия; процесните фактори представляват инструментите за промяна; а изходящите фактори служат като индикатори за успех. Моделът допуска и **обратна връзка** – резултатите от ресоциализацията могат да влияят върху бъдещи политики и програми, като се адаптират към наблюдаваните потребности и

предизвикателства.

В по-широк смисъл, моделът интегрира трите теории от предходния раздел:

- Теорията на етикетирането обяснява социалните бариери и стигмата след освобождаването;
- Теорията на социалната интеграция очертава структурните условия за включване в обществото;
- Теорията на социалния контрол идентифицира механизмите, чрез които се предотвратява повторна девиация.

Така моделът предоставя цялостна аналитична рамка, която позволява емпиричната проверка на хипотезите и формулирането на практически препоръки за подобряване на ресоциализационните практики в България.

*Таблица 1.
Концептуален модел на изследването
„Ресоциализация на лишените от свобода в България“*

Категория фактори	Съдържание / основни елементи	Ключови индикатори	Теоретична основа / изследователска връзка
Входящи фактори	<ul style="list-style-type: none"> • Личностни характеристики: възраст, образование, мотивация, психологически профил • Социална среда преди лишаване от свобода: семейство, социални връзки, социален капитал • Криминален опит: вид престъпление, предишни осъждания, продължителност на присъдата 	<ul style="list-style-type: none"> • Ниво на образование • Предишен трудов опит • Социална подкрепа • Степен на криминализация 	Durkheim (1951); Hirschi (1969); Todorov (2020)
Процесни фактори	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в ресоциализационни програми (образователни, трудови, терапевтични) • Качество и интензивност на програмите • Роля на персонала – социални работници, психолози, педагози • Институционален климат и управленска подкрепа 	<ul style="list-style-type: none"> • Брой и вид програми • Честота на участие • Оценка на персонала • Ниво на мотивация 	Goffman (1963); Naydenova & Stoyanova (2016); GDIN (2021)
Изходящи фактори	<ul style="list-style-type: none"> • Успешна ресоциализация: трудова реализация, социална интеграция, стабилност • Намален рецидивизъм 	<ul style="list-style-type: none"> • Ниво на заетост след освобождаване • Рецидивизъм (%) • Социална включеност 	CEP (2011); Goffman (1963); Durkheim (1951)

Категория фактори	Съдържание / основни елементи	Ключови индикатори	Теоретична основа / изследователска връзка
	• Обществено приемане и подкрепа	и качество на живот	
Междинни връзки	Взаимодействие между институционални, личностни и социални фактори; обратна връзка между изходящите резултати и бъдещи политики	• Промяна в нагласите • Ефективност на институционалните практики	Интеграция на трите теории: етикетирание, социална интеграция, социален

Методологически подход

Методологическият подход на изследването е базиран на **комбиниран (смесен) модел**, който интегрира **качествени и количествени методи** с цел да се осигури пълна, надеждна и дълбочинна картина на процеса на ресоциализация на лишените от свобода в България. Подходът е съобразен с интердисциплинарния характер на проблема и се стреми да обедини обективните статистически данни с личния опит и възприятията на участниците.

1. Изследователски дизайн

Изследването е **описателно-аналитично** и има **емпиричен характер**, насочен към анализ на ефективността на ресоциализационните практики в контекста на българската пенитенциарна система. Комбинираният подход включва:

- **Количествен компонент** – чрез анкетни проучвания, статистически анализ и количествено измерване на ефективността на ресоциализационните програми;

- **Качествен компонент** – чрез дълбочинни интервюта и фокус групи с лишени от свобода, освободени лица и специалисти в затворите (социални работници, психолози, педагози).

Този двустранен подход позволява съпоставяне на емпирични данни с теоретичните предпоставки, очертани в концептуалния модел.

2. Методи и инструменти

Тип метод	Конкретен инструмент / техника	Цел на използване
Количествени методи	Анкетно проучване сред лишени от свобода и затворнически персонал	Измерване на ефективността, мотивацията и отношението към програмите
	Статистически анализ (SPSS/Excel)	Проверка на хипотезите за връзка между участие и намален рецидивизъм

Тип метод	Конкретен инструмент / техника	Цел на използване
Качествени методи	Полуструктурирани интервюта с специалисти и затворници	Анализ на личните възприятия, нагласи и субективен опит
	Фокус групи	Откриване на групови тенденции и възможни институционални проблеми
Документален анализ	Преглед на нормативни актове, доклади, институционални политики	Изясняване на контекста и административните предпоставки за ресоциализация

3. Очаквани резултати

Очаква се резултатите да покажат:

- наличието на **пряка връзка** между участието в ресоциализационни програми и намаляването на рецидивизма;
- нужда от **подобряване на квалификацията** на персонала;
- необходимост от **по-интензивно сътрудничество** между институциите и гражданските организации;
- и потенциал за разработване на **модел за устойчива ресоциализация**, основан на индивидуален подход и социална подкрепа.

Анализ на хипотезите

- На основата на събраните емпирични данни и проведените качествени и количествени анализи бяха проверени трите основни работни хипотези, формулирани в изследването.

Обобщение на анализа

Хипотеза	Резултат от проверката	Ключови изводи
X1	Частично потвърдена	Програмите съществуват, но ефективността им е ограничена от ресурсни и организационни дефицити.
X2	Потвърдена	Участието в образователни и трудови дейности значително повишава шансовете за успешна ресоциализация.
X3	Потвърдена	Социалната стигма и институционалният контекст са решаващи за устойчивостта на реинтеграцията.

Заклучение

Настоящото изследване потвърждава, че ресоциализацията на лишени от свобода в България е **сложен, многопластов и системно обусловен процес**, който изисква не само институционални усилия, но и дълбока трансформация в социалните нагласи и политическите приоритети. Теоретичната рамка, основана на теорията на етикетирането (Goffman, 1963), социалната интеграция (Durkheim, 1951) и социалния контрол (Hirschi, 1969),

доказва своята приложимост при анализа на данните и интерпретацията на наблюдаваните зависимости.

Резултатите показват, че макар в българските затвори да съществуват ресоциализационни програми, тяхната ефективност често се ограничава от **кадрови дефицити, липса на индивидуализиран подход и недостатъчно междуинституционално взаимодействие**. Участието в образователни, трудови и терапевтични дейности е отчетено като най-силен предиктор за успешна интеграция и по-ниски нива на рецидивизъм, което подчертава необходимостта от устойчиви, дългосрочни програми с практическа насоченост.

В същото време социалната стигматизация на бившите затворници се очертава като **най-значим външен бариерен фактор**. Обществените нагласи, липсата на подкрепяща среда и недоверието към освободените лица често неутрализират усилията на институциите. Това налага прилагането на **интегрирани политики**, които включват както вътрешноинституционални промени, така и мерки за обществена информированост и подкрепа.

В заключение, изследването потвърждава необходимостта от изграждане на **модел на ресоциализация**, базиран на следните принципи:

- индивидуален подход към всеки лишен от свобода;
- професионална подготовка и мотивация на персонала;
- междусекторно сътрудничество между институции, неправителствени организации и местни общности;
- и устойчиви механизми за социална подкрепа след освобождаването.

Само чрез съчетаването на тези елементи може да се постигне ефективна, устойчива и хуманна ресоциализационна политика, която да допринесе за реалната интеграция на лишените от свобода и за повишаване на обществената сигурност в България.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

BULGARIAN HELSINKI COMMITTEE. 2008. *Zatvorite v Bŭlgariia: Izsledvane na sistemata za izpŭlnenie na nakazaniyata* [Prisons in Bulgaria: A study of the penal system]. Sofia: Bulgarian Helsinki Committee. Retrieved from <https://prisonreform.bg/wp-content/uploads/2020/05/5-zatvorite-v-bulgaria-izsledvane-na-sistemata-v-bulgaria-BHK-2008.pdf>

COUNCIL FOR PENOLOGICAL COOPERATION (CEP). 2011. *Social reintegration of offenders and ex-offenders: European approaches*. Utrecht: CEP.

Retrieved from <https://www.cep-probation.org/wp->

- <content/uploads/2018/10/rprt-reintegration-full-en-may-2011.pdf>
- DURKHEIM, É. 1951. *Suicide: A study in sociology* (J. A. Spaulding & G. Simpson, Trans.). Glencoe, IL: The Free Press. (Original work published 1897)
- GENERAL DIRECTORATE “EXECUTION OF SENTENCES” (GDIN). 2021. *Reshaping the correctional infrastructure and staff training in Bulgaria. Justice Trends Magazine*. Retrieved from <https://justice-trends.press/reshaping-the-correctional-infrastructure-and-staff-training-in-bulgaria>
- GOFFMAN, E. 1963. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HIRSCHI, T. 1969. *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- NAYDENOVA, M., & STOYANOVA, V. 2016. *Resocializatsiya na lishenite ot svoboda v Bŭlgariia: Problemi i perspektivi* [Resocialization of prisoners in Bulgaria: Problems and perspectives]. In *Proceedings of the Annual Conference of the University of Ruse* (Vol. 55, pp. 35–42). Ruse: University of Ruse “Angel Kanchev.” Retrieved from <https://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp16/6.2/6.2-5.pdf>
- TODOROV, T. 2020. *Sotsialna rabota i resotsializatsiya v mestata za lishavane ot svoboda* [Social work and resocialization in places of deprivation of liberty]. Sofia: University Press “St. Kliment Ohridski.”

Яна Димитрова Дъбова
докторант в докторска програма „Организация и управление извън сферата
на материалното производство“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Социални дейности“
e-mail: 2449100013@shu.bg

ПРЕГЛЕД НА ИНСТИТУЦИОНАЛНИТЕ РОЛИ В ПРОЦЕСА НА СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Яна Д. Дъбова

REVIEW OF THE INSTITUTIONAL ROLES IN THE PROCESS OF RESOCIALIZATION

Yana D. Dabova

ABSTRACT: This publication examines the interrelated functions of key social institutions in the socialization process and their influence on identity, social integration, and the evolution of social norms. It analyzes different perspectives on how institutions such as the family, education, religion, the media, and the state shape individuals' values and behavior while reproducing or transforming normative frameworks. Emphasizing the dynamic interaction between institutional influence and individual activity, the study argues that socialization is a continuous process through which collective identities and social cohesion are negotiated and redefined over time.

KEYWORDS: socialization, institutional influence, identity, social integration, social control.

Въведение. Социализацията е продължителен процес, чрез който индивидите придобиват и усвояват нормите, ценностите, вярванията, поведението и социалните умения, необходими за ефективно участие в обществото. Тя включва взаимодействието между индивида и различните агенти на социализация, чрез които се предават културните знания и социалните очаквания. Този процес позволява развитието на личната идентичност и социална компетентност, като същевременно осигурява непрекъснатостта и сплотеността на социалните структури. Следователно социализацията функционира както като механизъм за социална интеграция, така и като средство, чрез което обществата запазват и предават своите културни и институционални рамки през поколенията.

Институциите играят ключова роля в оформянето на процеса на социализация, като служат като основни структури, чрез които индивидите усвояват, вътрешно приемат и възпроизвеждат ценностите, нормите и поведението на своето общество. Чрез формални и неформални механизми институциите предават културните очаквания и укрепват социалното сближаване, като осигуряват приемственост и стабилност между

поколенията. Семейството, често смятано за първия и най – влиятелен фактор който започва процесът на социализация, формира основни убеждения и модели на поведение, които изграждат социалната идентичност на индивида. Училищата и образователните институции допълват този процес чрез възпитание и дисциплина, гражданска отговорност и интелектуално развитие. Религиозните институции, медиите и правителствените системи също играят роля, като техния принос цели да обогатява моралните, културните и идеологическите аспекти на социалният живот. Заедно тези институции не само социализират индивидите, но и отразяват и възпроизвеждат властовите структури, ценностите и приоритетите на обществото.

1. Първична социализация – основата на индивидуалното и социалното развитие

Първичната социализация е най-ранният и най-влиятелен етап в целия процес, именно през този формиращ период – обикновено в ранното детство – индивидите за първи път научават какво се счита за приемливо или неприемливо в техния културен и социален контекст. Този етап на социализация поставя основите за развитието на личността, формирането на идентичността и бъдещото социално поведение. Първичната социализация се отнася до началната фаза на социалното учене, която се осъществява в интимната среда на семейството и непосредствените грижещи се лица и служи като критичен мост между индивидуалното развитие и социалната приемственост, формирайки както личните светогледи, така и колективното сближаване. За разлика от вторичната социализация, която се осъществява по-късно в живота чрез институции като училища, работни места и групи от връстници, първичната социализация се фокусира върху придобиването на основни модели на поведение и емоционални реакции. Според Бергер и Лукман (1966) този етап се характеризира с вътрешно усвояване на обективния социален свят, при което детето започва да възприема обществените норми като естествени и очевидни истини.

Основната цел на този процес е интегрирането на индивида в социалният ред, чрез повтарящи се взаимодействия и насърчаване на децата да се научат да разграничават правилното от погрешното, приемливото и девиантното поведение, както и очакванията свързани с различните социални роли. В този смисъл първичната социализация функционира както като психологически, така и като социологически механизъм: тя формира самосъзнанието и едновременно с това осигурява възпроизводството на културните и социалните системи. Семейството е най-важният фактор за първичната социализация. Родителите и близките роднини служат като ролеви модели, предоставяйки на детето първите му контакти с модели на

комуникация, емоционална регулация и морално мислене. Домашната среда предлага възможности за имитация и затвърждаване, както е описано в теорията за социалното учене на Алберт Бандура (1977), която подчертава ролята на наблюдателното учене във формирането на поведението. Освен това, външната среда в която израства детето – включително педагозите в ранна детска възраст, членовете на общността и, в някои контексти, религиозните институции – също допринася за първичната социализация. Придобиването на език, емоционалната привързаност и когнитивното развитие се осъществяват в тясна връзка с тези социални взаимоотношения, като влияят върху начина, по който индивидите възприемат авторитета, емпатията и социалната принадлежност. Чрез тези взаимодействия децата вътрешно усвояват ролите на половете, класовите различия и културните идентичности, които се запазват през целия им живот.

От функционалистичната гледна точка изложена от Талкот Парсънс (1951), първичната социализация служи за поддържане на социалната стабилност чрез внушаване на споделени ценности и норми, които осигуряват сплотеност и приемственост. От тази гледна точка, семейството подготвя индивидите за изпълнението на бъдещи социални роли и техният принос към обществото. В контраст с това, символичният интеракционизъм, по – специално работата на Джордж Мийд (1934), подчертава интерактивният характер на само-развитието по време на първичната социализация. Концепцията на Мийд за „аз“, която се появява чрез социалното взаимодействие – през етапите на имитация, игра и забавление – илюстрира как индивидите се научават да приемат перспективата на другите и да развиват чувството на идентичност във връзка със социалният свят. Някои теоретици като Bowles и Gintis (1976), твърдят, че първичната социализация също възпроизвежда социалните неравенства, като предава доминиращи идеологии и очаквания, основани на класовата принадлежност. Това означава, че семейството не само отглежда, но и социализира индивидите в съществуващите властови структури.

2. Вторична социализация.

Вторичната социализация се отнася до процеса, чрез който индивидите продължават да усвояват и вътрешно да приемат ценностите, нормите и поведението, необходими за ефективно участие в обществото след ранните етапи на детството. Докато първичната социализация се осъществява в рамките на семейството и се фокусира върху фундаменталното развитие на идентичността и основното социално разбиране, вторичната социализация се осъществява по-късно в живота и включва ангажираност с по-широк спектър от социални институции и групи, като училища, работни места, мрежи от връстници, религиозни организации и медии (Berger & Luckmann, 1966). Този

етап е от решаващо значение за адаптирането на индивидите към нови социални роли и среди, като им позволява да функционират компетентно в разнообразни и често сложни социални контексти.

Вторичната социализация се характеризира с придобиването на специфични за дадена роля знания и модели на поведение, които подготвят индивидите за специализирани позиции в обществото. Например, образователните институции целят да възпитат децата на дисциплина, сътрудничество и интелектуални умения, а работните места целят да предадат професионалните си норми и трудовата си етика. Чрез тези взаимодействия индивидите се научават да се ориентират в обществените йерархии, да се придържат към институционалните очаквания и да се приспособят към променящите се културни и социални изисквания. Както отбелязва Гидънс (2013), вторичната социализация не само засилва културната приемственост, установена чрез първичната социализация, но и насърчава социалната мобилност и интеграцията на индивидите в по – големите социални системи.

В съвременните общества, процесът на вторична социализация също става все по – динамичен под влиянието на глобализацията, технологичният напредък и променящите се социални ценности. Масовото разпространение на дигиталните медии и транснационалната комуникация разнообразяват агентите на социализация, сблъсквайки индивидите с множество, често противоречиви социални норми. Разбирането на тези механизми и последици е от съществено значение за анализа на това как индивидите поддържат съгласуваност на идентичността си докато се адаптират към променящите се структури на съвременният социален живот.

2.1. Ролята на образователната система като метод за социализация.

Образованието е една от най-важните институции в съвременното общество и служи като основен механизъм за вторична социализация. Чрез формално обучение, структурирано взаимодействие и културно предаване, образователната система играе централна роля във формирането на ценностите, вярванията и поведението на индивидите. Тя не само ги снабдява с академични знания и технически умения, но и ги социализира в нормите, ролите и очакванията, необходими за участие в социалния, политическия и икономическия живот. Както твърди Дюркхайм (1922), образованието е „социализация на младото поколение“, която осигурява моралната приемственост на обществото. При разглеждането на образователната система като метод за социализация става ясно, че училищата функционират както като инструменти за социална интеграция, така и като места за културно възпроизводство и социална диференциация. Тя запознава децата с формалните правила, дисциплината, авторитета, сътрудничеството и

конкуренцията – умения, които отразяват обществените очаквания и нормите на работното място, подготвяйки индивидите за ролите и отговорностите на възрастните. Училищата също така служат като ключови места за усвояване на споделени културни ценности, като уважение и равенство. Чрез учебните програми и институционалните практики учениците усвояват не само академично съдържание, но и моралните и граждански ценности, които поддържат социалното сближаване. Концепцията „Скритата учебна програма“, въведена от Джаксън (1968) разглежда тези социални и културни уроци, които училищата преподават – като подчинение на авторитета, управление на времето и конформизъм – извън формалното обучение. Тези уроци засилват обществените норми и допринасят за стабилността на социалните структури.

От функционалистична гледна точка, образователната система служи за поддържане на социалният ред. Дюркхайм разглежда образованието като морално начинание, което свързва индивидите чрез колективното съзнание на обществото, като подчертава и ролята на училищната система в насърчаването на чувство за принадлежност и колективна идентичност – качества, които са от съществено значение за успешната социална интеграция. По подобен начин Парсънс вижда образованието като механизъм за разпределение на роли и социална интеграция. Той твърди, че училищата действат като мост между семейството и по-широкото общество, превръщайки децата от индивидуалистични същества (управлявани от семейни норми) в универсалистични същества (ръководени от обществени правила). Чрез системи за оценяване, основани на постижения, а не на приписан статус, образованието социализира индивидите в меритократичните принципи, които са в основата на съвременните индустриални общества.

В контраст с това, марксистите и теоретиците на конфликта твърдят, че образованието функционира не само за интегриране, но и за възпроизвеждане на съществуващите класови структури и властови отношения. Според Боулс и Гинтис (1976) училищата отразяват организацията на капиталистическите работни места чрез това, което те наричат „принцип на съответствие“. Те твърдят, че йерархичните отношения между учители и ученици отразяват динамиката между работодател и работник, като обучават индивидите да приемат авторитета и неравенството като нещо естествено. Пиер Бурдийо (1977) разширява тази критика, като въвежда понятието „културен капитал“ който твърди, че училищата привилегирова доминиращата култура на висшите класи, като по този начин легитимират социалното неравенство под прикритието на меритокрацията. Чрез образователната система елитите предават езикови стилове, вкусове и нагласи, които се възнаграждават като

показатели за интелигентност или компетентност. Този процес на културно възпроизводство гарантира запазването на социалната стратификация, тъй като онези, които нямат достъп до доминиращите форми на културен капитал, са систематично поставени в неравностойно положение. От тази гледна точка образованието не само социализира индивидите в едно сплотено общество, но и ги социализира в позиции в рамките на неравностоеен социален ред. Следователно ценностите и нормите, предадени чрез образованието, служат на идеологическите интереси на доминиращите класи (Алтюсер, 1971).

Докато функционалистките и марксистките теории се фокусират върху структурните аспекти, символичните интеракционисти изследват как социализацията се развива чрез ежедневните взаимодействия в училищната среда. Мийд (1934) подчертава, че личността се развива чрез социално взаимодействие, а училищата предоставят критична среда за този процес. Учителите, връстниците и институционалните очаквания допринасят за формирането на самосъзнание, идентичност и социална компетентност. Проучването на Хауърд Бекер (1971) върху теорията за етикетирането показва, че очакванията на учителите влияят върху само - възприятието на учениците и академичните им резултати. Етикети като „талантлив“ или „проблемен“ могат да формират начина, по който учениците възприемат себе си и как другите се отнасят към тях, което води до само - изпълняващи се пророчества. По този начин училището се превръща в място, където социализацията се договаря и укрепва чрез ежедневните взаимодействия, формирайки чувството за самостоятелност, успех и принадлежност на индивидите.

През 21 – ви век социализиращата роля на образованието продължава да се разширява и разнообразява под влиянието на глобализацията, мултикултурализмът и технологиите, които го превръщат в арени за културен обмен и критично мислене. От училищата все повече се очаква да насърчават толерантността, разнообразието и дигиталната грамотност, като същевременно се очаква да поддържат и традиционните цели за дисциплина и гражданска отговорност (Giddens, 2013). Но въпреки това се появяват и нови предизвикателства – нарастващото влияние на социалните медии и онлайн средата за обучение замъглява границите между формалната и неформалната социализация. В днешно време учениците се социализират чрез дигиталните мрежи, които могат както да допълват така и да конкурират институционалните ценности (Livingstone, 2019). Докато образователните системи се адаптират към тези реалности, тяхната роля като агент на социализация трябва да бъде преоценена, за да се гарантира, че те продължават да насърчават приобщаването, равенството и критичното

мислене и съзнание.

2.2. Ролята на правителствените и религиозните институции.

Докато семейството и образователната система играят централна роля в ранната и вторичната социализация, религиозните и правителствените институции също служат като мощни агенти, които формират моралното съзнание, гражданската отговорност и колективната идентичност. Тези институции оказват влияние чрез формални структури и идеологически механизми, които направляват поведението, поддържат културната приемственост и засилват социалния контрол. При разглеждането на религията и правителството като инструменти за социализация става ясно, че и двете институции допринасят за интеграцията и регулирането на социалния живот, като същевременно отразяват по-широките социални и политически йерархии.

Исторически религията е била един от най-значимите източници на морална и културна социализация. Според Дюркхайм (1912,1995) религията функционира като средство за укрепване на социалната солидарност чрез насърчаване на споделени вярвания и колективни ритуали, които обединяват членовете на обществото. Чрез участието в религиозни практики хората усвояват морални кодекси, разбират социалните си задължения и развиват чувство за принадлежност към морална общност. Следователно религиозните институции действат като посредници между индивидуалното и колективното съзнание, формирайки поведението чрез морални норми, които надхвърлят личния интерес. От функционалистка гледна точка религията осигурява стабилност и интеграция, като легитимира социалните норми и укрепва социалното сближаване. Парсънс (1951) твърди, че религията допринася за консенсуса по отношение на ценностите, като предлага морална рамка, която направлява действията на индивидите и оправдава социалните институции. По този начин религията поддържа обществено равновесие, като съгласува индивидуалните мотивации с колективните цели.

Конфликтните теоретици обаче, разглеждат религиозните институции като механизми за идеологически контрол. Маркс (1844,1970) е известен с описанието си на религията като „опиат за масите“, като предполага, че религиозните вярвания служат за оправдание на неравенството и отвличат вниманието от материалната експлоатация. Алтюсер (1971) по-късно разширява този аргумент, като категоризира религията като част от „идеологическите държавни апарати“, които възпроизвеждат доминиращата идеология. По този начин, религиозните учения могат да легитимират съществуващите властови отношения, като представят социалните йерархии като божествено предопределени или морално необходими.

От гледна точка на символичния интеракционизъм религията функционира като система от споделени значения и символи, които оформят личната идентичност и междуличностните отношения. Бергер (1967) отбелязва, че религиозните наративи предоставят „номос“ – смислен ред – който помага на индивидите да осмислят живота си и мястото си в обществото. Чрез ритуали, език и свещени символи индивидите се научават да интерпретират социалната реалност в морална и трансцендентна рамка, оформяйки отношението си към властта, морала и общността. В съвременните общества религиозната социализация често се осъществява чрез формално обучение (например религиозни училища, уроци), както и чрез неформални практики в рамките на семействата и общностите.

Държавните институции формират разбирането на гражданите за закона, властта и гражданската отговорност. Чрез политическо образование, правни системи и програми за гражданско участие правителствата насърчават спазването на колективни ценности като демокрация, справедливост и национална идентичност. Държавата, както описва Weber (1919,1946), притежава монопол върху легитимната принуда и използва своята власт не само за да налага законите, но и за да внуши легитимността на тези закони чрез идеологически и образователни средства.

От функционалистка гледна точка правителствените институции са жизненоважни за поддържането на социалния ред и регулирането на поведението чрез кодифициране на нормите в закони. Парсънс (1960) разглежда политическата система като ключов компонент на социалната структура, който гарантира постигането на цели и интегрирането на ценности. Гражданското образование, например, социализира индивидите да приемат демократичните ценности и законното поведение, засилвайки легитимността на политическата власт. Правителствените институции също използват символични практики – като национални празници, знамена и церемонии – за да култивират колективна идентичност и патриотизъм. Понятието на Андерсън (1983) за „въображаема общност“ подчертава как държавите създават общо чувство за принадлежност сред граждани, които може би никога не се срещат, но се идентифицират като членове на обща политическа единица.

От друга страна, теоретиците на конфликта интерпретират държавните институции като инструменти за поддържане на класовото и властово господство. Алтюсер (1971) прави разграничение между „репресивни държавни апарати“ (например полиция, съдилища, армия), които налагат ред чрез принуда, и „идеологически държавни апарати“ (например училища, медии, религия), които възпроизвеждат идеологията на управляващата класа чрез съгласие. От тази гледна точка, социализацията от страна на

правителството легитимира неравенството и насърчава съобразяването с политическото статукво. Концепцията на Грамши (1971) за културната хегемония по подобен начин обяснява как държавите култивират доброволното съгласие, като вграждат доминиращите идеологии в ежедневните културни и политически практики.

От гледна точка на символичния интеракционизъм, политическата социализация се осъществява чрез взаимодействия на микроиво, които формират възприятията на гражданите за властта и участието. Тук се прилага теорията на Мийд (1934) за личността и обществото: индивидите усвояват гражданските роли и очаквания, като приемат перспективата на „обобщеното друго“, което в този случай представлява колективните норми на политическия и гражданския живот. Ранното излагане на национални символи, политически дискусии и граждански ритуали влияе върху чувството на принадлежност на индивидите към политическата общност и тяхната ориентация към властта и управлението (Easton & Dennis, 1969).

Исторически погледнато, религиозните и правителствените институции често са действали в тандем, подсилвайки взаимно легитимността си. В предмодерните общества религиозната власт често е подкрепяла политическото управление, докато съвременните светски държави често възприемат морални рамки, произтичащи от религиозните традиции (Habermas, 2011). И двете институции се занимават с нормативна регулация, определят приемливото поведение, насърчават послушанието и формират колективното съзнание.

В съвременните глобализирани и плуралистични общества социализиращото влияние на религиозните и правителствените институции претърпява трансформация. Възходът на секуларизма, дигиталните медии и мултикултурализма е довел до разнообразяване на източниците на морална и гражданска идентичност. Индивидите са все по-изложени на конкуриращи се системи от вярвания и глобални политически идеологии, което води до това, което Бек (1992) описва като рефлексивна модернизация – състояние, при което традиционните институции губят монопола си върху създаването на смисъл. Въпреки това, както религията, така и правителството остават в центъра на процесите на социализация, особено в периоди на социална несигурност или политическа поляризация. Правителствата продължават да използват гражданското образование и националните наративи, за да поддържат кохезията, докато религиозните институции осигуряват морални рамки и принадлежност към общността в един все по-фрагментиран социален свят.

Заключение. Първичната социализация представлява основата, върху която се гради цялото последващо социално учене. Именно чрез интимните,

емоционални взаимоотношения в ранното детство – особено в рамките на семейството – хората за първи път придобиват културния и морален компас, който направлява участието им в обществото. Въпреки променящите се социални условия и нарастващото влияние на цифровите и институционалните агенти, значението на първичната социализация остава централно за разбирането на човешкото развитие. Осъзнаването на сложността на този процес ще позволи на учените и политиците да оценят как ранните социални преживявания формират не само индивидуалната идентичност, но и трайната структура на социалния живот. В съвременните общества обаче, процесът на първична социализация претърпява значителни промени в резултат на технологичния напредък, променящите се семейни структури и глобализацията. Влиянието на дигиталните медии излага децата на социални норми и ценности извън традиционната семейна среда, ускорявайки излагането им на различни културни перспективи, но и усложнявайки предаването на последователни морални рамки. Освен това, увеличаването на броя на еднородителните домакинства, семействата с двама работещи родители и алтернативните форми на грижа за децата е разнообразило контекста, в който се осъществява първичната социализация. Макар че тези промени могат да обогатят социалния опит на детето, те могат също така да поставят под въпрос стабилността и последователността на ранното социално учене, което налага по-голямо внимание към емоционалната подкрепа и подкрепата за развитието. Образователната система е изключително важен фактор за социализация, който оформя чрез структурирано учене и взаимодействие, не само интелектуалното развитие на индивидите, но и тяхната морална, социална и културна идентичност. Разбирането на образованието като метод за социализация предоставя критична представа за това как обществата подготвят индивидите не само да се приспособяват, но и да поставят под въпрос, да иновират и да допринасят за трансформацията на социалния живот. Религиозните и правителствените институции са трайни и влиятелни агенти на социализация, които формират моралните ориентации, политическите ценности и социалната идентичност на индивидите. Религията допринася за моралното развитие и социалното сближаване чрез споделени вярвания, ритуали и символи, докато правителствените институции социализират индивидите в граждански роли, национална идентичност и уважение към властта. Функционалистките теории подчертават ролята им в поддържането на реда и стабилността, но конфликтните и марксистките перспективи разкриват ролята им във възпроизвеждането на властовите структури. От друга страна символичният интеракционизъм подчертава процесите на микрониво, чрез които се изграждат смисълът и идентичността. Въпреки, че влиянието на тези

институции еволюира в съвременните условия на глобализация, те продължават да предоставят основните рамки за морална, гражданска и социална интеграция. Разбирането на техните социализиращи функции е от решаващо значение за осмислянето на начина, по който обществата поддържат легитимността, регулират поведението и възпроизвеждат културните ценности, които определят колективният ни живот.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

- ALTHUSSER, L., 1971. Ideology and ideological state apparatuses. In Lenin and philosophy and other essays (pp. 127–186). Monthly Review Press.<https://mforbes.sites.gettysburg.edu/cims226/wp-content/uploads/2018/09/Week-3b-Louis-Althusser.pdf>
- ANDERSON, B., 1983. Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalisms. Verso.https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/Anderson_B_-_Imagined_Communities.pdf
- BANDURA, A., 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.<https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- BECK, U., 1992. Risk society: Towards a new modernity. Sage.
<http://www.riversimulator.org/Resources/Anthropology/RiskSociety/RiskSocietyTowardsAnewModernity1992Beck.pdf>
- BECKER, H. S., 1971. Sociological work: Method and substance. Transaction Publishers.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781351488952_A30937824/preview-9781351488952_A30937824.pdf
- BERGER, P. L., 1967. The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion. Anchor Books.
<https://web.pdx.edu/~tothm/religion/Summary%20of%20Peter%20Berger,%20The%20Sacred%20Canopy.pdf>
- BERGER, P.L. AND LUCKMANN, T., 1966. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Doubleday & Company, New York.
<https://amstudugm.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/social-construction-of-reality.pdf>
- BOWLES, S., & GINTIS, H., 1976. Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life. Basic Books.
<https://sites.santafe.edu/~bowles/SchoolCapitalistAmerRevisit.pdf>
- BOURDIEU, P., 1977. Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), Power and ideology in education (pp. 487–511).

- Oxford University Press. <https://edu301s2011.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/cultural-reproduction-and-social-reproduction.pdf>
- DURKHEIM, É., 1995. The elementary forms of religious life (K. E. Fields, Trans.). Free Press. (Original work published 1912) https://monoskop.org/images/a/a2/Durkheim_Emile_The_Elementary_Forms_of_Religious_life_1995.pdf
- EASTON, D., & DENNIS, J., 1969. Children in the political system: Origins of political legitimacy. McGraw-Hill.
- GIDDENS, A., 2013. Sociology (7th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. https://archive.org/details/sociology0000gidd_c1p8/mode/2up
- GRAMSCI, A., 1971. Selections from the prison notebooks. International Publishers. <https://ia600506.us.archive.org/19/items/AntonioGramsciSelectionsFromThePrisonNotebooks/Antonio-Gramsci-Selections-from-the-Prison-Notebooks.pdf>
- HABERMAS, J., 2011. The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society. Polity Press. https://arditiesp.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/01/habermas_structural_transf_public_sphere.pdf
- LAREAU, A., 2011. Unequal childhoods: Class, race, and family life (2nd ed.) with an update a decade later. University of California Press. <https://dokumen.pub/unequal-childhoods-class-race-and-family-life-9780520949904.html>
- LECOMPTE, M., 1978. Learning To Work: The Hidden Curriculum of the Classroom. Anthropology and Education Quarterly Vol.9, No1, Spring, pp27-37. Wiley. <https://www.jstor.org/stable/3216617>
- LIVINGSTONE, S., 2019. Children: A special case for privacy? Intermedia, 47(1), 18–23. https://eprints.lse.ac.uk/89706/1/Livingstone_Children-a-special-case-for-privacy_Published.pdf
- MARX, K., 1970. A contribution to the critique of Hegel's philosophy of right (A. Jolin, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1844) https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/Marx_Critique_of_Hegels_Philosophy_of_Right.pdf
- MEADE, G., 1934. Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist (Edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.275359>
- PARSONS, T., 1951. The Social System. Free Press, New York. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/The-Social-System-by-Talcott-Parsons.pdf>

- PARSONS, T., 1960. Structure and process in modern societies. Free Press.
<https://ia801403.us.archive.org/22/items/in.ernet.dli.2015.130821/2015.130821.Structure-And-Process-In-Modern-Societies.pdf>
- JACKSON, P. W., 1968. Life in classrooms. Holt, Rinehart and Winston.
<https://daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/10-%20Life%20in%20Classrooms.pdf>
- WEBER, M., 1946. Politics as a vocation. In H. H. Gerth & C. W. Mills (Eds.), From Max Weber: Essays in sociology (pp. 77–128). Oxford University Press. (Original lecture delivered 1919)
https://dn790009.ca.archive.org/0/items/weber_max_1864_1920_politics_a_s_a_vocation/weber_max_1864_1920_politics_as_a_vocation.pdf

*Яна Димитрова Дъбова
докторант в докторска програма „Организация и управление извън сферата
на материалното производство“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Социални дейности“
e-mail: 2449100013@shu.bg*

**ДИГИТАЛНА ТРАНСФОРМАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ЧРЕЗ РАЗВИТИЕ
НА ПРОФЕСИОНАЛНИ ДИГИТАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА
УЧИТЕЛИТЕ В ПРОЦЕСА НА ПРОДЪЛЖАВАЩА КВАЛИФИКАЦИЯ:
ТЕНДЕНЦИИ И МОДЕЛИ ЗА ПОДКРЕПА**

Янита Здр. Николова

**DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION THROUGH DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN THE
PROCESS OF CONTINUING QUALIFICATION: TRENDS AND SUPPORT
MODELS**

Yanita Zdr. Nikolova

ABSTRACT: The ongoing digital transformation of education creates the need of systemic approach to teachers' professional development. For all educators, the goal is not merely the acquisition of technical skills but the pedagogical capacity of critically select and integrate technology in a way that enriches the learning process. Effective training should empower teachers to become designers of learning experiences that successfully merge established pedagogical principles with innovative digital tools. Professional development must target not only school teachers but also early childhood teachers as they establish the essential cognitive and behavioural basis for all subsequent learning.

KEYWORDS: digital transformation, professional development, digital competence, generation Alfa, social changes, tradition, innovation.

Образованието е продължителен и последователен процес на изграждане на знания, умения и характер. Днес то е призовано да изпълни една сложна мисия - да съчетае вечните ценности с динамиката на съвременния свят, превръщайки се в учене за цял живот, ориентирано към адаптивност. Безпрецедентно бързият темп на развитие на модерните технологии водят до технологични и социални промени. Те налагат продължаващо обучение и развитие на дигиталните компетентности на учителите, за да могат те да отговорят на новите предизвикателства пред образователната среда.

Откроява се нуждата от дигитална трансформация, която представлява не само въвеждане на технологии, но и промяна в учебните процеси и роли. Целта е да се използват модерните технологии за диференцирано, достъпно

и ефективно обучение. Педагогиката трябва да запази своята същност и ценности, като не се допуска обезличаване на ролята на учителя, а напротив - целта е той да продължава да бъде ключова фигура в процеса на обучение, но и да може да отговаря адекватно на динамичните нужди на съвременното общество. Дигиталната трансформация¹ (Милев, 2025), която е нужна не е просто технологична промяна, а културна и педагогическа еволюция, която изисква стратегическо планиране и продължаващо обучение на педагозите. Учителите следва да придобият не само технически умения, но и компетентности за интегриране на технологиите в учебния процес, проектиране и разработване на авторски дидактични материали, насочени към персонализиране на учебния процес и повишаване на неговата интерактивност с цел развитие на критическото мислене и творческите способности у децата и учениците. Съюзът между утвърдените педагогически практики и усвояване на практически дигитални умения позволява трансформация, при която технологията служи като катализатор, а не като заместител на педагогическото взаимодействие. Стремешът да се запази на връзката между традиционното и иновативното предопределя както предизвикателствата, така и възможностите пред съвременната образователна система.

Внедряването на технологиите само по себе си не гарантира устойчива промяна в образователната система, защото ролята на учителя остава централна - той/тя трябва да умее да интегрира технологиите целенасочено и смислено, да управлява процеса. Учителите трябва да бъдат подготвени да фасилитират учениците в тяхното учене, вместо да бъдат единствено източници на знания. Те следва да бъдат гъвкави и да могат да променят методите си, ако не дават желаните резултати.

Дигиталната трансформация обаче крие редица предизвикателства, които включват: ниска подготовка на учителите; резистентност към промените; неадекватна инфраструктура; дефицит на ресурси; недостиг на устойчива и системна политика в образователните институции. Инвестицията в технологии от страна на образователните институции без съпътстваща подготовка на педагогическите кадри често води до

¹Милев, В., 2025, Еволюция на интерактивните системи в образованието; *Дигитални образователни технологии*; 2025 (1), ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“ с. 7

непълноценно използване, липса на системен подход и нежелание от страна на учителите да се адаптират към динамиката на съвременното. Истинската промяна изисква развитие на специфични компетенции у учителите, които да им позволят да интегрират технологиите смислено в учебния процес.

В този контекст рамката ТРАСК - Technological Pedagogical Content Knowledge¹ (Koehler, M. J., & Mishra, P. 2009) предоставя концептуална основа за разбиране на необходимите знания и умения. Според нея успешното използване на технологиите в обучението произтича от взаимодействието между три ключови области:

- Технологични знания (ТЗ)- умения за използване на дигитални инструменти и технологии;
- Педагогически знания(ПЗ) - познания за методите и стратегиите на преподаване и учене;
- Предметни знания (ПРЗ)- задълбочено разбиране на конкретната учебна дисциплина.

Само чрез интеграцията на тези три компонента, учителят може да използва технологиите по начин, който подобрява качеството на образованието. Следователно, развитието на дигитални компетенции е също толкова важно, колкото и материалното осигуряване.

Зони на пресичане:

- Технологично-педагогическо знание (ТПЗ) – как технологиите променят и подпомагат методите на преподаване;
- Технологично-предметно знание (ТПРЗ) – как технологиите могат да представят и обогатят учебното съдържание;
- Педагогическо-предметно знание (ППРЗ) – как най-добре да се преподава дадено съдържание.

Централната зона очертава ТРАСК и представлява цялостното разбиране, което обединява технологичните умения, педагогическите подходи и предметната експертиза, за да се осигури качествено и съвременно обучение с помощта на дигитални средства (фиг. 1)

¹ Koehler, M. J., & Mishra, P. 2009. What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 9(1), 60–70. Available from: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge> [viewed 2025-11-03].



Фиг. 1. Модел за съчетаване на технологично, педагогическо и предметно знание

Източник: Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70

Задълбочената професионална подготовка на учителите играе ключова роля за постиженията на учениците и за повишаване на общото ниво на образователната система. „Високото ниво на компетентност на учителите е от съществено значение за успеха на учениците и цялостното качество на образованието.“¹ (Старибратов, 2025, стр. 22) Следователно, основните педагогически усилия трябва да бъдат насочени не само към учениците, но и към непрекъснатото обучение на самите учители, за да притежават дигиталните и методически компетенции, необходими за адаптиране към когнитивния профил и технологичния език на текущото поколение, без да се компрометира съдържанието на образователните стандарти. Дигиталната

¹Старибратов, Ив. (2025). „Анализ на ефективността на квалификацията на учителите в България“. *Образование и технологии. 2025 (16)*. Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив. Стр. 20–25, стр. 22

трансформация се оказва неизменна част от съвременното образование (Младенова, Р. и Цветанска, С. 2025).¹

Днес, в образователните институции в България се обучават основно деца от поколение z (родени между 1995 г. и 2010 г.) и поколение алфа (децата, родени след 2010 г.). Това са поколения, които растат в среда, наситена с технологии - постоянен достъп до интернет, смартфони, таблети и изкуствен интелект. За тях е характерно, че възприемат информацията по различен начин - визуално, интерактивно и бързо, като често предпочитат кратки динамични формати пред традиционните лекции и текстове т.е. техните когнитивни умения се формират в среда, доминирана от дигитални технологии. Тази среда е съществено различна от средата, в която са израснали предходните поколения, включително самите учители. Поради тази причина не е реалистично да очакваме тези деца да възпроизведат и придобият модели на поведение, мислене и учене, които не са присъщи за тяхното време. Ето защо образователната система следва да адаптира своите подходи, така че да отговарят на спецификата на дигиталната среда, но като същевременно съумее да съхрани фундаменталните ценности на педагогиката и човешкото развитие. Може да се каже, че дигиталните технологии и интерактивните методи като геймификация, платформи за съвместна работа, използване на виртуална реалност и всякакви електронно създаден ресурси не са просто полезни допълнения, а необходимост за ефективно и ангажиращо обучение. Характерно за тези поколения е тяхната склонност да се чувстват ангажирани в учебния процес, ако той е свързан с решаване на реални проблеми и възможности за творчество. В този контекст, за да може да отговори адекватно на нуждите на учениците, продължаващата квалификация на учителите трябва да бъде насочена към развиване на умения за работа с нови технологии и разбиране на психологията на дигиталните поколения. Същевременно трябва да се подхожда с внимание, защото професионалното развитие следва да подкрепя не само дигиталната компетентност, но и етичната, емоционалната и социалната ангажираност на учителя. Много е важно да се съхрани личността на учителя като носител на ценности, модел за подражание и източник на човешко взаимодействие в

¹Младенова, Р. и Цветанска, С. (2025). Предизвикателства на дигиталната трансформация в обучението за комуникация при кризи. *Педагогика, 97 (4s)*, 110–120. DOI: 10.53656/ped2025-4s.08.

институционалната среда. С внимание следва да се подхожда към запазването и стимулирането на естествения интелект - както у учениците, така и у самите учители. Те трябва да бъдат подготвени да създават учебна среда, в която технологиите се използват като инструмент за разширяване на човешкия потенциал, а не като заместител на мисловната дейност. Според данни от доклада на Световния икономически форум за 2023 г. едно от най-търсените от работодателите умения ще е аналитичното мислене, наред с творческото, концептуално мислене (Future of jobs report 2023).¹ В контекста на казаното до тук, пазарът на труда ще търси работници професионалисти с хибриден профил, съчетаващ идеативно мислене, креативност и свободно боравене с технологиите. Това отново подчертава факта, че последващата квалификация на учителите придобива стратегическо значение, защото те се превръщат в ключов посредник между технологичната среда и личностното развитие на ученика, подготвяйки го за реалност, в която дигиталната компетентност допълва, а не заменя човешкия потенциал.

В продължаващата квалификация на учителите следва да се включат теми, насочващи към осмисляне на границите между човешкото и машинното, за да могат учителите да предадат на учениците си разбирането, че естественият интелект е неизменна част от тяхното израстване - емоционално, житейски и академично. Учителят е този, който чрез личния си пример моделира ценностите на човешкото мислене. Той/тя трябва да демонстрира аналитичност, любознателност, балансираност, така че да съумее да формира култура на мислене, която учениците да възприемат и да желаят да развият. Как да се случи това е въпрос, който буди доста противоречия. От една страна засяга традиционните методи на обучение, а от друга философията на образованието в дигиталната ера.

Възможни решения:

1. Поставяне на човешкия интелект в центъра на обучението с фокус върху етика, творчество и критично мислене - учителите да бъдат включени в квалификационни програми, подчертаващи уникалните човешки способности, които изкуственият интелект не притежава, а именно: интуиция, емпатия, морал. В тези обучителни програми акцентът следва да е

¹Future of jobs report 2023. *World Economic Forum*. ISBN-13: 9782-940631-96-4. Available from: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023>[viewed 2025-11-05].

върху мисловния процес и вземането на етични решения, за да се подчертае възможността изкуственият интелект да бъде помощник, но не и заместител на човешкото мислене.

2. Създаване на учебна среда, в която грешките са част от учебния процес - учителите трябва да не се страхуват да предлагат занимания, в които учениците грешат. Напротив, точно формати като дебати, STEAM лаборатории, проектно-базирано обучение, интегриране на изкуствения интелект като партньор, оценяване, базирано на процеса, а не само на постигнатите резултати. Тези подходи ще са най- резултатни, когато учителят съумее да трансформира дигиталните компетентности на поколението z и поколението алфа в катализатор за развитие на метакогнитивни умения чрез предлагане на учебни казуси, които провокират аналитично мислене, любознателност и творческо прилагане на знанията.

3. Включване на теми в обученията на учителите как да говорят с учениците за изкуствения интелект и да им поставят сравнителни задачи, така че те да осъзнаят разликата между механичното и осъзнатото мислене (с провокативни въпроси като: „Как би отговорил изкуственият интелект на този въпрос?, а „Как би решил този казус твоят приятел?“).

4. Създаване на ресурси и добри практики за учители, които да бъдат включени в професионални общности за обмен на идеи и опит.

5. Включване в чисто практически обучения за работа с виртуални класни стаи като Google Classroom и Microsoft Teams for Education; обучения за създаване на авторски дидактични инструменти като LearningApps, Liveworksheets; развиване на умения за работа с платформи за дизайн на визуално образователно съдържание като Canva for Education; обучения за работа с дигитални инструменти за създаване и анализ на резултати от форми (Google Forms, Microsoft Forms), работа с електронни таблици за обработка на учебни данни и т.н.

Всички тези решения могат да бъдат включени в надграждащи квалификационни курсове, които отговарят на необходимостта на учителите да повишат дигиталните си компетенции, за да могат с лекота да трансформират традиционния учебен процес в динамична и иновативна образователна среда. Обучения, които развиват умения за работа с различни онлайн базирани приложения дават възможност на учителя чрез игрови

елементи (игровизация) да превърне ученето в преживяване. Така учителят постепенно променя ролята си от лектор към фасилитатор на учене.

В процеса на дигитална трансформация на образованието, насочен към повишаване на дигиталните компетенции на педагозите, е необходимо да се отчете ключовата роля и на детските учители. По време на пандемията от Covid-19 и наложилото се онлайн обучение, учителите от училищното образование успяха някак си интуитивно или по принуда да развият своите дигитални компетентности. За разлика от тях обаче, педагогическите специалисти в детските градини останаха в голяма степен извън този процес, тъй като дистанционното обучение в детските градини беше ограничено. Това създава усещането, че детските учители са „неподвластни на времето“. А всъщност децата, с които работят са също представители на най-новото дигитално поколение - с различен начин на мислене, взаимодействие и възприемане на света. В този контекст възниква необходимост от целенасочена подкрепа именно на учителите в предучилищното образование, така че и те да отговорят на характеристиките на децата от поколение алфа. Инвестирането в тяхното обучение не трябва да се пренебрегва. От една страна, развитието на дигиталните им умения за справяне с административните отговорности (електронно документиране, дигитално портфолио, комуникация с родители) значително намалява времето за тези задачи. От друга страна, придобиването на умения за създаване на авторско дидактично съдържание с помощта на съвременни платформи им позволява да предложат ангажираща и адекватна на нуждите на съвременните деца образователна среда - среда, която да отговаря на когнитивния профил, визуалната възприемчивост и нуждата от интерактивност на поколение алфа, с което детските учители работят.

Така дигиталната трансформация на предучилищното образование ще се превърне не само в начин за оптимизиране на административната работа, но и в процес за реализиране на качествено, модерно, творческо взаимодействие. За успешното реализиране на тази постановка следва да се проведе емпирично изследване, което да даде реалната картина на конкретните нужди, нагласи и предизвикателствата в този процес. Възможните решения в тази насока са свързани с организирането на продължаваща квалификация за детски учители, която да акцентира върху:

1. Практико-ориентирани модули, в които учителите овладяват конкретни дигитални инструменти, за да могат да създават готови за употреба дидактични материали.

2. Обучения за развиване на дизайнерски умения - практически курс за създаване на постери, грамоти, флаш карти и други авторски материали, отговарящи на визуалния стил на учене на поколение алфа. (в платформа за създаване на дизайни като Canva for Education).

3. Практически курс за оптимизация на административната тежест, анкети, комуникация с родители и колеги, спестяващ време за пряка педагогическа работа (Google Forms, Google Sheets).

4. Курсове с практически занимания с фокус не върху овладяване на конкретни дигитални инструменти, а върху включване на вече придобитите умения в педагогически ситуации за постигане на конкретни развиващи цели.

В заключение, инвестирането в целеви обучения за развитие на дигиталните компетентности на учителите в процеса на тяхната продължаваща квалификация се превръща в стратегически приоритет за образователната система. Съвременното общество и особеностите на децата, които днес са основна част от образователната система, изискват учителите да умеят да прилагат холистични педагогически подходи, съчетаващи емоционално, социално, технологично и учебно развитие. Учителите имат задачата не просто да предават знания, а да култивират у децата умения да се ориентират и развиват в динамиката на забързания свят. Ролята на образованието в този процес е фундаментална - то трябва да покаже на децата как да прилагат критично мислене, способности за развитие на емоционална интелигентност, насърчаване на креативността и нестандартността в мисленето. Този педагогически трансфер може да стане, само ако самият учител е носител на тези качества. Ето защо, развитието на дигиталните компетентности и постоянната квалификация на учителите се очертава като ключов процес, през който те самите придобиват или затвърждават съвременните умения, необходими, за да станат „живи модели“ на своите възпитаници.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

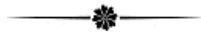
- МИЛЕВ, В., 2025. Еволюция на интерактивните системи в образованието; *Дигитални образователни технологии*; 2025 (1), ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“ с. 7 Достъпно на: [Дигитални образователни технологии](#) [прегледано на 2025-11-03].
- МЛАДЕНОВА, Р. И ЦВЕТАНСКА, С., 2025. Предизвикателства на дигиталната трансформация в обучението за комуникация при кризи. *Педагогика*, 97 (4s), 110–120. Достъпно на: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=bg&user=9d2K9MoAAAAJ&citation_for_view=9d2K9MoAAAAJ:kc_bZDykSQc [прегледано на 2025-10-28].
- СТАРИБРАТОВ, ИВ., 2025. Анализ на ефективността на квалификацията на учителите в България. *Образование и технологии*. 2025 (16). Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив. Стр. 20–25, стр. 22 Достъпно на: https://www.edutechjournal.org/?page_id=6581&lang=en [прегледано на 2025-11-07].
- КОЕНЛЕР, М. J., & МИШРА, Р., 2009. What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 9(1), 60–70. Available from: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/> [viewed 2025-11-03].
- FUTURE OF JOBS REPORT 2023. *World Economic Forum*. ISBN-13: 9782-940631-96-4. Available from: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> [viewed 2025-11-05].

Янита Здравкова Николова
докторант в докторска програма „Теория на възпитанието и
дидактика“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра „Педагогика и управление на образованието“
e-mail: yan.nikolova@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0009-0000-6775-7700>

СБОРНИК
НАУЧНИ ТРУДОВЕ
НА СТУДЕНТИ И ДОКТОРАНТИ
ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ



Шуменски университет
„Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет



Университетско издателство
„Епископ Константин Преславски“
Шумен, 2025



ISSN 2367-5764